



**HAL**  
open science

# Appropriation des artefacts numériques de réalité virtuelle chez des jeunes adultes autistes pour étayer l'activité d'accès à un habitat inclusif partagé

Cécile Lacôte-Coquereau, Patrice Bourdon

## ► To cite this version:

Cécile Lacôte-Coquereau, Patrice Bourdon. Appropriation des artefacts numériques de réalité virtuelle chez des jeunes adultes autistes pour étayer l'activité d'accès à un habitat inclusif partagé. Semaine internationale de l'éducation et de la formation SIEF, Observatoire de l'éducation et de la formation de la Faculté des Sciences Sociales et Politiques (OBSEF), Sep 2022, Lausanne ( CH), Suisse. pp.392. hal-04276137

**HAL Id: hal-04276137**

**<https://nantes-universite.hal.science/hal-04276137>**

Submitted on 22 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université de Lausanne, 12 - 16 septembre 2022

# Livret des résumés

---

# Table des matières

<i>Avant-propos</i>	3
<i>Organisation</i>	4
<i>Le mot des associations</i>	5
<i>Programme général</i>	6
<i>Résumés des Conférences Plénières</i>	7
<i>Résumés des Tables Rondes</i>	10
<i>Résumés des symposiums et des communications Individuelles</i>	12
<i>Annexe</i>	566

# Avant-propos

La Semaine internationale de l'éducation et de la formation (SIEF) a eu lieu en présentiel du 12 au 16 septembre 2022 à Lausanne. Cette manifestation a revêtu un caractère exceptionnel par son ampleur et son organisation. Le travail initié dès l'automne 2020 par les sociétés savantes et le Comité d'organisation local a permis que trois congrès habituellement organisés de manière séparée se déroulent sur une même semaine et un même lieu. L'événement a ainsi réuni 1375 contributeur-rices scientifiques et près de 980 participant-es (provenant de plus de 250 institutions majoritairement européennes) qui ont présenté plus de 700 communications.

Plus précisément, le congrès triennal de l'AREF (Actualités de la Recherche en Éducation et Formation) soutenu par les sociétés savantes suisse, belge et française en sciences de l'éducation ainsi que le congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE) et le congrès du réseau des sociologues de l'éducation (RN 10) de l'*European Sociological Association* (ESA) se sont ainsi tenus au sein de la SIEF. La semaine a débuté avec le congrès annuel de la SSRE qui a eu lieu les 12 et 13 septembre 2022, suivi du congrès de l'AREF qui s'est tenu du 13 au 15 septembre et s'est terminé par la rencontre bisannuelle du RN10 les 15 et 16 septembre 2022.

Cette organisation en tuilage des trois événements visait à ce que les membres de sociétés savantes de cultures, de langues et de traditions scientifiques différentes puissent échanger sur les questions d'éducation et de formation. Elle visait aussi à ce que chaque congressiste puisse profiter de trois congrès en sciences de l'éducation et de la formation sur un même lieu et un même moment. En effet, si les relations entre chercheur-es peuvent s'entretenir désormais à distance, elles se nouent souvent en présentiel via ce genre d'événement. Cette construction originale visait aussi à concilier ces besoins relationnels avec les impératifs écologiques actuels.

Afin de construire la cohérence au sein de cette diversité, trois fils conducteurs ont été proposés : le numérique, l'inclusion et le bien-être en éducation et formation. Ces thématiques constituent des problématiques particulièrement vives dans tous les systèmes éducatifs européens. Elles ont été choisies du fait de cette prégnance actuelle et des développements futurs attendus sur ces questions, à l'échelle internationale mais aussi locale. Même si d'autres problématiques ont été abordées, ces trois fils conducteurs ont servi de base aux 11 conférences plénières, aux 4 tables rondes et aux 14 ateliers tournés vers les pratiques professionnelles organisés au fil de la semaine.

L'organisation de la SIEF a été assurée par l'Observatoire de l'éducation et de la formation (OBSEF) situé à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne (UNIL). Cette organisation est le fruit de la collaboration de l'OBSEF avec les quatre sociétés savantes partenaires – l'Association Belge francophone Collaborative de la recherche en Éducation (ABC-Educ), l'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE), la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE) et le Réseau de recherche 10 (RN10) de l'*European Sociological Association* (ESA) – et les partenaires locaux, notamment la Haute École Pédagogique (HEP) du canton de Vaud.

L'Université de Lausanne a offert un large soutien, au travers de sa Direction, de sa Faculté des sciences sociales et politiques et de l'Institut des sciences sociales, que nous remercions tout particulièrement. L'organisation de cette semaine n'aurait pas non plus été possible sans l'aide de la Fondation pour l'Université de Lausanne, du Fonds National de la recherche scientifique, de FORS, du Canton de Vaud, de la Ville de Lausanne et des HEP Vaud, Fribourg, Valais et BEJUNE. Enfin, l'ensemble de ce travail n'a été possible que grâce à l'investissement des comités scientifiques et des 206 expert-es sollicité-es (cf. liste des membres des comités en Annexe). Nous les remercions à nouveau chaleureusement.

Pour le comité d'organisation et l'OBSEF, Cécile Mathou, Nicolas Margas et Farinaz Fassa Recrosio



---

# Organisation

L'institut des sciences sociales de l'Université de Lausanne, par divers soutiens financiers, logistiques, et son secrétariat, ainsi que la Faculté des sciences sociales et politiques ont amplement participé à l'organisation de cet événement, sa mise en place et à la richesse du programme.

Événement organisé avec le soutien de la HEP Vaud, HEP Fribourg, HEP Valais, HEP BEJUNE, du Fond National Suisse de la recherche scientifique (FNS), des autorités communales et cantonales.

## **Comité d'organisation**

Adriana Aubert, University of Barcelona

Louanne Biancaniello, UNIL

Stéphanie Boechat-Heer, HEP-BEJUNE

Patrick Bonvin, HEP Vaud

Céline Buchs, HEP Vaud

Julien Bugmann, HEP Vaud

Fabrizio Butera, UNIL

Céline Chauvigné, Université de Nantes

Stéphanie deDiesbach, HEP Fribourg

Jannick Demanet, Ghent University

Virginie Dupont, Université de Liège

Farinaz Fassa, UNIL

Jacques-Antoine Gauthier, UNIL

Dinah Gross, UNIL

Vanessa Lentillon-Kaestner, HEP Vaud

Nicolas Margas, UNIL

Jonas Masdonati, UNIL

Koorosh Massoudi, UNIL

Cécile Mathou, UNIL

Zoe Moody, HEP Valais

Gabriel Noble, UNIL

Alexandre Pollien, FORS

Bruno Robbes, CY Cergy Paris Université

Cléolia Sabot, UNIL

Tess Schweizer, UNIL

Philippe Sormani, UNIL

Emmanuel Sylvestre, UNIL

## **Coordination :**

### **Observatoire de l'éducation et de la formation (OBSEF) de la Faculté des Sciences Sociales et Politiques de l'Université de Lausanne**

Secrétariat de l'Institut des sciences sociales,

Bâtiment Géopolis

Université de Lausanne

1015-Lausanne

Site internet : <https://www.unil.ch/obsef/fr/home.html>

---

# Le mot des associations

## **L'Association Belge francophone Collaborative de la recherche en Éducation (ABC-Educ)**

Fruits d'une collaboration entre les associations scientifiques belge (ABC-Educ), française (AECSE) et Suisse (SSRE), les congrès AREF sont des événements majeurs dans le monde de la recherche francophone en éducation. Les organisateurs du congrès 2022 à Lausanne ont eu l'ambition de l'intégrer dans une semaine internationale de l'éducation et de la formation et ont ainsi proposé une semaine riche permettant un dialogue entre les différentes disciplines touchant à l'éducation et la formation (pédagogie, sociologie, didactique, ...). Proposer cette semaine de conférence a été un réel défi pour les organisateurs et il faut souligner le travail effectué tant en amont qu'en aval. Ces Actes de l'AREF témoignent de la qualité de ce travail et de la richesse de cette semaine.

Virginie DUPONT et Mikaël de Clercq, représentants de l'ABC-Educ

## **L'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE)**

Le congrès triennal de l'AREF (Actualités de la Recherche en Éducation et Formation) soutenu par les sociétés savantes suisse, belge et française en sciences de l'éducation, ainsi que le congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE) et le congrès annuel du réseau des sociologues de l'éducation (RN 10) de l'European Sociological Association (ESA) se sont tenus ensemble dans le cadre de la Semaine internationale de l'éducation et de la formation (SIEF), du 12 au 16 septembre 2022. Qu'un tel événement ait eu lieu est en soi remarquable, au sortir de la pandémie de Covid 19.

L'événement a réuni 1 375 contributeurs·trices scientifiques. Cette réalisation a été rendue possible grâce au concours de nos institutions tant sur le plan financier, matériel et humain. Nous tenions à remercier chaleureusement leurs équipes pour le soutien apporté à cette manifestation scientifique, leur professionnalisme et leur humanisme appréciés de tous. Nous voulions aussi adresser un merci particulier aux collègues et aux personnels de l'université de Lausanne, qui n'ont pas ménagé leur temps et leur énergie pour faire de ce congrès un moment exceptionnel et riche.

Pour l'AECSE

Bruno Robbes et Céline Chauvigné, Co-présidents

## **La Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE)**

Une semaine internationale scientifique sur l'actualité de la recherche en éducation et formation s'est tenue à l'Université de Lausanne, en septembre 2022. Avec le soutien de trois sociétés savantes nationales (Belgique, ABC-Educ ; France, AECSE ; Suisse, SSRE), le réseau 10 de la European Sociological Association et le partenariat de cinq hautes écoles suisses, cet événement a permis à plus de 1 000 chercheuses et chercheurs de cultures, de langues et de traditions scientifiques différentes d'échanger autour des questions vives du numérique, de l'inclusion et du bien-être en éducation et formation. Une demi-journée à l'attention des doctorantes et doctorants ainsi que des activités de formation continue pour le corps enseignant romand ont aussi eu lieu, renforçant la diversité des publics en co-présence et densifiant la richesse des échanges. Ces actes en témoignent et constituent la trace tangible de cette semaine de grande qualité. Nous adressons nos chaleureux remerciements à l'équipe d'organisation locale, qui a fait preuve d'un enthousiasme, d'un professionnalisme et d'une persévérance nécessaires au succès de cet événement.

Zoe Moody et Stéphanie Boéchat-Heer, représentantes de la SSRE

## **Le réseau de recherche Sociologie de l'éducation (RN10) de l'Association européenne de sociologie (ESA)**

L'objectif du réseau de recherche Sociologie de l'éducation (RN10) de l'Association européenne de sociologie (ESA) est de proposer un forum ouvert à la diversité des recherches sur l'éducation, allant des recherches comparatives à grande échelle aux pratiques et processus quotidiens à l'école, à tous les niveaux de l'éducation formelle. Dans le cadre de la SIEF, le RN 10 de l'ESA a organisé sa conférence bisannuelle de mi-parcours les 15 et 16 septembre 2022. Au total, 74 contributions ont été soumises et 53 contributions ont été présentées lors de la conférence, réparties sur 15 sessions thématiques. Au total, 112 participant·es se sont inscrit·es à la conférence du RN 10 de l'ESA. Parmi elles et eux, beaucoup ont bénéficié de l'opportunité offerte par la SIEF de participer aux deux autres conférences de la semaine. La SIEF a favorisé une atmosphère de collaboration entre les différentes sociétés, ce qui a permis des échanges novateurs. Nous sommes profondément reconnaissant·es à tous·tes les participant·es, ainsi qu'aux équipes scientifiques et logistiques, basées au sein de notre réseau et à l'Université de Lausanne, d'avoir permis à cette conférence d'avoir lieu.

Adriana Aubert et Jannick Demanet, Coordinateur·rices du RN10 de l'ESA

# Programme général

Lundi 12 septembre 2022	Mardi 13 septembre 2022	Mercredi 14 septembre 2022	Jeudi 15 septembre 2022	Vendredi 16 septembre 2022
SSRE	SSRE AREF	AREF	ESA-RN10 AREF	ESA-RN10
08:00-09:00 Accueil (Anthropole, Hall 1031)				
09:00-12:00 Demi-journée des doctorant-e-s Ouverture: Eva Green, vice doyenne SSP Relève académique et relève	09:00-10:00 Conférence Céline Darnon	09:00-10:00 Conférence Céline Buchs	09:00-10:00 Conférence Simon Collin	09:00-10:00 Conférence Benoît Galand
10:00-10:30 Pause café				
10:30-12:00 Sessions d'ateliers (A)	10:30-12:00 Sessions d'ateliers (A)	10:30-12:00 Sessions d'ateliers (A)	10:30-12:00 Sessions d'ateliers (A)	10:30-12:00 Sessions d'ateliers (B)
12:00-13:30 Table Ronde Education et formation: quelles de- mandes à la recherche? Modération: Cléolia Sabot	12:00-13:00 Pause de midi	12:00-13:00 Pause de midi	12:00-13:00 Pause de midi	12:00-13:00 Pause de midi
13:00-14:30 Sessions d'ateliers (B)	12:15-13:15 Table Ronde EdTech Modération: Philippe Sormani	12:15-13:15 Table Ronde Inclusion Modération: Cécile Mathou	12:15-13:15 Table Ronde Bien-être Modération: Dinah Gross	13:00-14:30 Sessions d'ateliers (B)
13:30-14:00 Pause de midi	13:15-14:30 Pause de midi	13:00-14:30 Sessions d'ateliers (B)	13:00-14:30 Sessions d'ateliers (B)	13:15-14:30 Pause de midi
14:00-15:00 Conférence Rebecca Shankland	14:45-16:15 Sessions d'ateliers (C)	14:45-16:15 Sessions d'ateliers (C)	14:45-16:15 Sessions d'ateliers (C)	14:45-16:15 Sessions d'ateliers (C)
15:00-15:30 Pause café	16:15-17:00 Pause café Déplacement vers Amphimax	16:15-17:30 Pause café Déplacement vers la HEP Vaud, Aula des Cèdres	16:15-16:45 Pause café	16:15-16:45 Pause café
15:30-17:00 Sessions d'ateliers (C)	17:00-18:30 Ouverture AREF Frédéric Herman, Recteur de l'Unil Thierry Dias, Recteur de la HEP-VD Jérémy Leuthold, Directeur général, DGES	17:30-18:30 Conférence Eirick Prairat HEP Vaud, Aula des Cèdres	16:45-18:15 Ouverture ESA RN10 Nicky Le Feuvre, doyenne SSP Conférence Agnès Van Zanten	16:45-18:15 Sessions d'ateliers (D)
17:00-19:00 Assemblée générale SSRE Remise du prix encouragement de la relève	18:30-19:30 Apéritif	18:30-19:30 Apéritif		
	19:30-20:30 Conférence grand public Divina Frau-Meigs (AMPHIMAX)	19:30-20:30 Conférence grand public Fabrizio Butera HEP Vaud, Aula des Cèdres	Soirée de Gala dès 20h Casino de Montbenon Ouverture: David Payot, Conseiller municipal Lausanne	

---

# Résumés des Conférences Plénières

## FIL ROUGE BIEN ÊTRE

- **« Favoriser la santé mentale des enfants et des adolescents par le développement des compétences psychosociales »**

Rebecca Shankland, Professeure des Universités en psychologie du développement à l'Université Lumière Lyon 2

« Depuis la recommandation de l'Organisation Mondiale de la Santé encourageant les Etats à développer les compétences psychosociales dès le plus jeune âge dans le but de favoriser la santé mentale et la réussite scolaire, de nombreuses études ont été menées dans ce champ. Les compétences psychosociales représentent les compétences cognitives, émotionnelles et sociales permettant à un individu de s'adapter au mieux aux situations, en coopérant avec les autres et en avançant en direction de ses objectifs et buts de vie. Les méta-analyses récentes ont mis en évidence l'efficacité de ces ateliers permettant de développer les compétences psychosociales en contexte scolaire, ainsi que les conditions favorisant l'efficacité de ces interventions. Cette conférence vise à présenter ce que sont les compétences psychosociales, ainsi que les moyens de les développer chez l'enfant et l'adolescent, ainsi que les effets de ce type d'interventions. »

- **« La transmission de la compétition dans les systèmes éducatifs »**

Fabrizio Butera (Conférence grand public), Professeur de Psychologie Sociale à l'Université de Lausanne

« La présentation passera en revue les travaux qui documentent comment la compétition circule à travers les systèmes éducatifs, en partant des idéologies, normes et valeurs compétitives au niveau sociétal (méritocratie, croyance à un marché libre juste, néolibéralisme), en passant par les structures compétitives des institutions éducatives (notes, filières, numerus clausus), jusqu'aux valeurs, buts, et comportements compétitifs des élèves et des étudiant.e.s. »

- **« Que sait-on à propos du bien-être des élèves ? Avancées et perspectives »**

Benoît Galand, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain

« Cette présentation proposera un état des lieux des travaux de recherche au sujet du bien-être scolaire des élèves. Dans cette perspective, elle abordera principalement les questions suivantes : Quelle définition et quels indicateurs du bien-être à l'école ? Pourquoi se préoccuper du bien-être des élèves ? Quels sont les liens entre pratiques éducatives et bien-être des élèves ? Peut-on améliorer le bien-être des élèves ? Nous terminerons par évoquer quelques questions en suspens et perspectives de recherche concernant le bien-être à l'école. »

- **“Seven theses on the globalization of banking education policy”**

Xavier Bonal, Full Professor of Sociology at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

« This presentation uses the concept of « banking education » included in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed to interpret the bases of global educational policy, as constructed by international organizations, development agencies and national governments. Based on axioms of neoclassical economics and new public management, the paper identifies seven theses that synthesize a universally valid conception of educational policy for educational development and efficiency. As in the Freirian definition of banking education, banking education policy ignores the knowledge of recipients and prescribes unique solutions to diverse problems. From the discussion of seven theses, the ideological and the methodological biases of banking educational policy are unmasked. »

## FIL ROUGE INCLUSION

- **« Croire ou ne pas croire en la méritocratie scolaire : du confort individuel au désengagement collectif »**

Céline Darnon, Professeure de psychologie sociale à l'Université Clermont Auvergne

« Croire en la méritocratie scolaire, c'est penser que le seul déterminant de la réussite à l'école est le mérite des élèves, c'est-à-dire leur niveau d'engagement dans le travail scolaire (e.g., travail régulier, assidu, efforts, persévérance, ...). Cette croyance est relativement répandue, transmise et valorisée au sein du système éducatif. Nous présenterons un ensemble de recherches qui montrent que si, à un niveau individuel, cette croyance est plutôt rassurante et permet aux élèves de maintenir un niveau d'implication élevé dans les tâches scolaires, celle-ci peut représenter un frein important au changement, en particulier, à la promotion de l'égalité à l'école. Nous présenterons des études corrélationnelles et expérimentales permettant d'illustrer ces mécanismes. »



- 
- **« Transformer les promesses de la coopération en pratiques effectives pour soutenir la participation des élèves dans une visée inclusive »**

Céline Buchs, Professeure ordinaire à la HEP Vaud

« La coopération est régulièrement mise en avant dans la construction d'un climat de classe favorable à la qualité des relations sociales et aux apprentissages, au service de l'inclusion des élèves. Après avoir souligné l'importance de structurer les interactions entre élèves, nous présenterons des résultats soulignant que les mises en œuvre demeurent complexes et se heurtent parfois à résistances idéologiques. Face à ce constat, nous ouvrirons la discussion sur des routines coopératives plus accessibles. »

- **« L'éthique professorale à l'heure de l'école hospitalière »**

Eirick Prairat, Professeur de philosophie de l'éducation à l'Université de Lorraine

« L'éthique a longtemps été une question oubliée, absente, considérée comme un simple supplément d'âme. Elle revient aujourd'hui sur le devant de la scène, on ne peut que s'en réjouir. Quelle éthique pour le professeur aujourd'hui ? Quelle éthique à l'heure de l'école hospitalière ? Nous montrerons que l'éthique professorale est une éthique de la présence qui doit nouer trois vertus : la justice, la bienveillance et le tact. La justice car elle est reconnaissance des droits et des mérites, la bienveillance car elle est attention à la fragilité de celui qui nous fait face, et le tact car il est le souci de la relation. Mais comment soutenir, dans la durée, un tel engagement ? Ne mésestimons pas ce défi car il y a quelque chose qui est de l'ordre de Sisyphe dans le métier de professeur. Faire, refaire, encore refaire... L'usure du même, qui n'est autre que le défi du temps. »

- **“Top down and bottom-up narratives of equality and inclusion in education: the example of policies of widening participation in higher education”**

Agnès van Zanten, Directrice de recherche CNRS, Sciences Po

« This presentation will focus on the various widening participation (WP) schemes that have been implemented in French higher education institutions (HEIs) since 2001 and especially on the Sciences Po's initiative, “Conventions Education Prioritaires” (CEP) to explore, on the one hand, the visions of equality and inclusion on discourses about these schemes by HEIs directors and national policy-makers and, on the other hand, how these schemes have been interpreted and implemented by HEIs and schools and how they have been perceived and experienced by their beneficiaries. Using data on these schemes collected through a long-lasting ethnographic study including analysis of websites and documents, interviews with policy-makers, managers, teachers and students as well as observations of WP activities in schools and HEIs, the presentation will highlight the key role of these schemes on moving from a collectivistic to an individualistic model of equality and inclusion as well as the convergence and tensions between top down and bottom up narratives. »

## FIL ROUGE NUMÉRIQUE

- **« Le numérique en éducation : entre prescription et description, quelle place pour des approches critiques en recherche ? »**

Cédric Fluckiger, Professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Lille

« La place et les finalités du numérique en éducation sont largement présentes dans le débat social et les discours médiatiques et institutionnels. La question pour les chercheurs est déjà d'identifier l'origine de ces discours et les demandes qui sont adressées à la technologie (comme la demande régulièrement reformulée de « refonder » l'école). La question est également d'identifier les demandes qui sont adressées à la recherche elle-même. Il lui est en effet fréquemment demandé de « prouver l'efficacité » de telle ou telle méthode ou technologie pour l'enseignement ou l'apprentissage. Ces demandes posent à la fois la question des relations entre le politique et la recherche ; du statut épistémologique de la preuve en sciences humaines et sociales ; ou encore des relations entre chercheurs et praticiens marquées par les tentations applicationnistes. Face à ces tensions, sera défendue la possibilité d'une posture critique, comme voie orthogonale à l'axe des postures descriptives et prescriptives. »

- **« Les métiers de l'éducation en prise au numérique : nouvelles compétences, nouvelles manières de faire »**

Divina Frau-Meigs (Conférence grand public), Professeure à l'Université Sorbonne nouvelle et titulaire de Chaire UNESCO.

« La conférence passera en revue quelques documents cadres très récents qui donnent les grandes orientations de l'Union Européenne en matière d'éducation, notamment d'éducation au numérique et d'éducation aux médias et à l'information. Elle en tirera des éléments critiques pour comprendre les écarts entre « l'arène des formulations » (les politiques publiques et leurs décideurs) et « l'arène des réalisations » (les enseignants sur le terrain). Elle pointera quelques pratiques sensibles permettant d'envisager des solutions soutenables pour faire face aux besoins du XXI<sup>e</sup> siècle. »

---

- **« Le numérique en éducation : des effets aux enjeux »**

Simon Collin, Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM)

« Depuis plusieurs décennies, les investissements politiques, financiers, matériels et humains dans le numérique en éducation sont communément justifiés par le potentiel du numérique à améliorer les systèmes éducatifs en général, et particulièrement les pratiques et les processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette rhétorique, qui continue d'impulser une grande partie des politiques éducatives et des financements scientifiques, connaît toutefois plusieurs limites : d'une part, elle pose la question des effets tangibles du numérique sur l'éducation et tend à y répondre de manière dichotomique ; d'autre part, elle repose sur une conception causaliste de la relation « numérique – éducation ». En mobilisant les études interdisciplinaires de la technique, nous commençons par proposer un recadrage de la relation « numérique – éducation » de manière à dépasser le vocabulaire de la cause et de l'effet. Pour ce faire, nous soulignons la nature éminemment culturelle et politique du numérique, en plus de sa nature technique, ce qui nous permettra de l'envisager en termes d'enjeux. Pour orienter l'étude de ces enjeux, nous proposons d'emprunter deux voies (parmi d'autres!) : d'une part, mettre davantage en interaction les usages éducatifs du numérique avec la conception des technologies éducatives, ce que les études sur le façonnage social de la technique (social shaping of technology) ont bien investi; d'autre part, mettre davantage en interaction le « front end » des objets techniques avec leur « back end » et les infrastructures techniques qui les rendent possibles, ce que les études sur la datafication de l'éducation ont amorcé. »

---

# Résumés des Tables Rondes

- **« Éducation et formation : quelles demandes à la recherche ? »**

Sur la base d'un espace partagé, cette première table ronde visait à faire dialoguer la cité et la recherche. Elle a réuni différent·e·s acteurs et actrices de la société civile et associations professionnelle, en tant qu'expert.es de terrain directement en prise avec les usager·ère·s et professionnel·le·s de l'éducation et de la formation. L'objectif était de présenter leurs points de vue respectifs de ce que devraient être les recherches universitaires à mener autour de l'une ou plusieurs des questions vives en éducation et formation que sont le numérique, l'inclusion et le bien-être dans les institutions.

Avec la participation de :

- Grégory Durand, Président Société pédagogique vaudoise
- Françoise-Emmanuelle Nicolet, Présidente Association des maîtres·se·s de gymnase
- Raphaël Ramuz, Secrétaire, syndicat SSP-VPOD
- Christophe Blanchet, Coordinateur de l'unité migration accueil (UMA) du Département de l'éducation et de la formation (DEF)
- Marie-Pierre van Muellen, Présente de l'association des parents d'élèves (APÉ)
- Clara Almeida Lozar, membre du collectif féministe de l'UNIL
- Giuseppe Fonte, Adjoint de direction Pro Infirmis
- Philippe Guillod, Président de l'Association des directeurs d'établissements scolaires vaudois et Directeur de l'établissement primaire de Nyon Jura Prangins

Modération : Cléolia Sabot

- **« EdTech Revisited: Post-pandemic Constellations »**

Cette table ronde en anglais visait à discuter des questions suivantes : Quels sont les objectifs des technologies numériques éducatives (edtech) ? Quelles sont les principales options - politiques, pratiques, pédagogiques - en matière d'edtech ? Et quelles sont les leçons à tirer de la pandémie de Covid19 au-delà du boom des edtechs qu'elle a facilité ? Cette table ronde a réuni des spécialistes de différents domaines - sociologie, pédagogie et/ou innovation - pour discuter de ces questions à la lumière de leurs expertises contrastées.

Avec la participation de :

- Dr. Paolo Landri (Institute of Research on Population and Social Policies at National Research Council in Italy, CNR-IRPPS)
- Prof. Dr. Tobias Röhl (Digital Learning and Teaching, Pädagogische Hochschule Zürich)
- Cristina Riesen (Founder and CEO of Educreators Foundation, Zurich & Board Member of the European Innovation Council)

Modération : Dr. Philippe Sormani

- **« L'inclusion en éducation et formation »**

Face aux nouveaux enjeux sociaux et défis pour l'école et la société, l'approche de l'éducation « inclusive », qui s'adresse à tous les apprenants en respectant la diversité de leurs besoins, leurs capacités et leurs caractéristiques, semble généreuse. Ce référentiel est devenu central dans les discours et orientations proposées par les institutions en charge de l'éducation et les organisations internationales comme l'UNESCO et l'OCDE. Cette table ronde proposait d'interroger les enjeux et tensions dont ce référentiel est porteur : quelles sont les hypothèses théoriques et normatives qui le sous-tendent, quelles sont les implications pour les politiques d'éducation et de formation, et pour les professionnel·le·s en termes de pratiques pédagogiques ? La table ronde a réuni trois chercheuses dont les travaux respectifs apportent un éclairage spécifique sur la question de l'inclusion.

Avec la participation de :

- Nassira Hedjerassi (Professeure des universités en sciences de l'éducation, Sorbonne Université)
- Marie Verhoeven (Professeure de sociologie, UCLouvain)
- Assunta Viteritti (Professeure Associée, Université de Rome La Sapienza)

Modération : Cécile Mathou

---

- **« Le « bien-être en éducation et formation » revisité : constellations post-pandémiques »**

Le bien-être en milieu scolaire et en situation d'apprentissage s'impose désormais comme un véritable enjeu de santé publique. Harcèlement, (cyber)violence, décrochage, exclusion, climat et échec scolaires, ces problèmes ont pris un relief nouveau dans un contexte post-confinement. À ce titre, il est impératif de s'interroger sur le rôle des institutions et des pratiques éducatives afin de favoriser une réflexion critique qui intègre les résultats de la recherche en éducation et formation, croise les regards disciplinaires et mobilise les comparaisons internationales. Cette table ronde a réuni des spécialistes de la question mobilisant sociologie et sciences de l'éducation pour aborder ces questions à partir de leur expertise contrastée.

Avec la participation de :

- Ariane Baye (Professeure au Département des Sciences de l'éducation Université de Liège)
- Barbara Fouquet-Chauprade (Maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève)
- Benjamin Moignard (professeur des universités en Sciences de l'éducation à l'université Cergy-Paris)

Modération : Dinah Gross

---

## Résumés des symposiums et des communications Individuelles

### Individualisierung und Selbstreguliertes Lernen in digitalen Lernumgebungen | SSRE\_S12A\_01

*Président(s) de session* : **PRASSE Doreen** (Pädagogische Hochschule Schwyz), **HANGARTNER Judith** (Pädagogische Hochschule Bern)

*Discutant(s)* : **WYSS Corinne** (Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : selbstreguliertes Lernen, digitale Lernumgebungen, Lernpsychologie, Soziologische Unterrichtsforschung

Durch die zunehmende Verbreitung von persönlichen digitalen Geräten im Schulalltag erlangen auch digitale Lernumgebungen immer mehr Bedeutung in der Schulpraxis. Während derartige Lernumgebungen bislang meist selektiv für einzelne Lerninhalte in einzelnen Schulstunden oder einzig durch die Lehrperson zur Organisation von Unterrichtsabläufen genutzt wurden, sind digitale Werkzeuge zunehmend auch tägliche Lernbegleiter in der Hand der SchülerInnen. Allerdings sind die damit verbundenen Potentiale und Herausforderungen noch wenig erforscht.

Eine digitale Lernumgebung auf den persönlichen Geräten der Lernenden kann vielfältige organisatorische Aufgaben der Lehrperson erleichtern. Darüber hinaus bieten solche digitalen Lernumgebungen (z.B. Lernmanagementsysteme) vor allem aber neue Möglichkeiten zur Gestaltung individualisierter Unterrichtssettings sowie zur Unterstützung selbstorganisierter Lernphasen (Johnson & Davis, 2014; Devolder et al. 2012). So kann durch die Bereitstellung individualisierter Materialien für Lerngruppen oder individuelle SchülerInnen die Dokumentation und Reflexion von Lernaktivitäten und die Ablage von Lernprodukten und Arbeitsergebnissen vereinfacht werden. Insbesondere multimediale Formate (Audio-Feedback, Foto- und Videodokumentationen usw.) bieten neue Potentiale, die ohne digitale Hilfsmittel organisatorisch schwer realisierbar sind, um sie regelmässig im Unterricht einsetzen zu können.

Es stellen sich damit vielfältige Fragen, ob und wie digitale Werkzeuge zur Entlastung der Lehrpersonen, zur Individualisierung des Unterrichts und zur Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum selbstorganisierten Lernen beitragen und damit die Förderung überfachlicher Kompetenzen wie der Selbstregulation im Lernprozess unterstützen.

Basierend auf den Erkenntnissen aus drei empirischen Forschungsprojekten soll im Symposium die Verschränkung von digitaler Infrastruktur mit einem auf Selbstständigkeit setzenden Unterricht nachgegangen werden. Dabei werden drei unterschiedliche analytische Perspektiven verfolgt: Während der erste Beitrag die Förderung des selbstregulierten Lernens der SchülerInnen fokussiert, diskutiert der zweite Beitrag die Praktiken und Überzeugungen der Lehrpersonen zum selbstregulierten Lernen in digitalen Lernumgebungen. Der dritte Beitrag geht der Frage nach, wie die Nutzung digitaler Plattformen die Organisation des Unterrichts und damit den Unterricht als soziales Geschehen beeinflusst. Ausgehend von den drei Beiträgen sollen die Potentiale und Herausforderungen digitaler Lernplattformen für die Individualisierung des Unterrichts und die Förderung selbstregulierten Lernens kritisch diskutiert werden.

*Literatur*

Devolder, A., van Braak, J., & Tondeur, J. (2012). Supporting self-regulated learning in computer-based learning environments: systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 557-573.

Johnson, G., & Davis, S. (2014). Self-regulated learning in digital environments: theory, research, praxis. *British Journal of Research*, 1(2).

### *Förderung des selbstregulierten Lernens in digitalen Lernumgebungen durch den Learn2Learn-Assistenten*

**ITEN Glena, AESCHLIMANN Franziska, HIELSCHER Michael, CONTI Martina, PRASSE Doreen**  
Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ)

Effektives Lernen in digitalen Lernumgebungen (z.B. Lernmanagementsystemen) erfordert Fähigkeiten zur Selbstregulation, die sich Schüler\*innen in der Primarschule noch aneignen müssen (Devolder et al., 2012). Gleichzeitig bieten digitale Lernumgebungen auch neue Möglichkeiten zur Förderung selbstregulierten Lernens. Dazu gehört beispielsweise die automatisierte Einblendung metakognitiver Hinweise, welche die Planung, Überwachung und Regulation von Lernaktivitäten fördern können (Carter et al., 2020; Wong et al., 2019; Zheng, 2016). Diese Potenziale und Herausforderungen finden aber in der Forschung im Primarschulbereich bislang noch wenig Beachtung.

Wir haben deshalb in einer qualitativen Pilotstudie anhand von Unterrichtsbeobachtungen die Herausforderungen von PrimarschülerInnen bei der Arbeit in der digitalen Lernumgebung *LearningView* (Hielscher et al., 2017) untersucht. Dabei konnten

---

wir Schwierigkeiten, aber auch konkrete Unterstützungsmöglichkeiten für das selbstregulierte Lernen identifizieren. Auf dieser Grundlage entwickelten wir ein Avatar-basiertes Tool (Learn2Learn-Assistent), welches - eingebettet in LearningView – SchülerInnen bei der Planung und Überwachung ihrer Lernaktivitäten unterstützt.

Den Learn2Learn-Assistenten [1] haben wir im Rahmen einer realen Unterrichtssituation (Unterrichtsprojekt zum Thema "Rätselhafte Gletscher" im Umfang von ca. 12 Lektionen über 3 Wochen) in insgesamt 22 Primarschulklassen der Stufen 5 & 6 empirisch getestet (375 SchülerInnen mit eigenem digitalen Gerät). Speziell ging es um die Frage, wie die Lernenden die Interaktion mit dem Assistenten erlebten und ob sie durch die Interaktion mehr selbstregulative Aktivitäten praktizierten. Um dies zu überprüfen, wurden vor, während und nach der Intervention Online-Fragebögen und videobasierte Interviews durchgeführt. In diesem Beitrag werden wir uns vor allem auf die Ergebnisse resultierend aus den Interviews mit 42 SchülerInnen konzentrieren.

Erste Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der SchülerInnen dem Learn2Learn-Assistenten gegenüber positiv eingestellt ist. Insbesondere die Planungsfunktion wurde als hilfreich eingeschätzt. Die SchülerInnen berichten auch, dass sie durch die Interaktion mit dem Learn2Learn-Assistenten angeregt wurden, ihren Lernprozess vermehrt zu überwachen und zu regulieren. Die Reaktionen auf den Learn2Learn-Assistenten waren unter den SchülerInnen jedoch unterschiedlich. Einige Kinder empfanden die Hinweise aus verschiedenen Gründen teilweise als ablenkend oder nicht sinnvoll.

In der Diskussion werden wir, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse von SchülerInnen, Fragen nach einer sinnvollen Gestaltung unterstützender Formate für selbstreguliertes Lernen in digitalen Lernumgebungen im Primarschulbereich diskutieren.

[1] Das Projekt Learn2Learn wurde von der Jacobs Foundation unterstützt.

#### Literatur

Carter Jr, R. A., Rice, M., Yang, S. & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Science*, 121 (5–6), 311–319.

Devolder, A., van Braak, J., & Tondeur, J. (2012). Supporting self-regulated learning in computer-based learning environments: systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 557–573.

Hielscher, M., Tschudi, C., Prasse, D., & Döbeli Honegger, B. (2017). LearningView-ein digitales Werkzeug zur Unterstützung eines offenen Unterrichts. *Bildungsräume* 2017.

Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G.-J. & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35 (4–5), 356–373.

Zheng, L. (2016). The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 17, 187-202.

## Die Rolle von Lehrpersonen bei der Förderung des selbstregulierten Lernens der Schüler\*innen in digitalen Lernumgebungen

**FAHRNI Désirée<sup>1</sup>, ITEN Glenna<sup>1</sup>, HASCHER Tina<sup>2</sup>, PRASSE Doreen<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>PHSZ ; <sup>2</sup>Universität Bern

Im Zeitalter der digitalen Transformation, in welchem Wissen fortlaufend selbständig aktualisiert und erweitert werden muss, gehört die Förderung des selbstregulierten Lernens (SRL) zu den zentralen Aufgaben der Schule (Prasse, Egger & Döbeli Honegger, 2017). Lehrpersonen kommt dabei die Aufgabe zu, das SRL der SchülerInnen durch eine adäquate Gestaltung des Unterrichts direkt und/oder indirekt zu fördern, sowie Gelegenheiten zu bieten, in denen die Lernenden Fähigkeiten zum SRL entwickeln und diese auch anwenden können (Dignath & Veenman, 2021).

Der Fokus der bisherigen Forschung liegt vor allem auf Untersuchungen des SRL von SchülerInnen durch spezifische digitale Tools. Digitale Technologien können jedoch auch eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des Unterrichts und eine Unterstützung für Lehrpersonen darstellen (z.B. Setork, 2002). Es gibt bisher aber nur wenige Studien zur Rolle und den Praktiken von Primarschul-Lehrpersonen bezüglich der Förderung des SRL in digitalen Lernumgebungen.

Im Zentrum des Beitrages steht deshalb die Frage, in welcher Form Lehrpersonen das SRL der SchülerInnen in einem digital unterstützten Unterricht (mit der Lernplattform LearningView) planen, vermitteln, fördern und begleiten – zum einen, direkt, als Vermittler\*innen spezifischer SRL-Kompetenzen und zum anderen, indirekt, als GestalterInnen digital unterstützter Unterrichtssettings. Dabei interessiert insbesondere, wie die Lehrpersonen ihre SRL-bezogenen Überzeugungen und Vorstellungen konzeptionell im entsprechenden Unterrichtsdesign in LearningView umsetzen und welche Unterrichtspraktiken sie herausgebildet haben.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden halbstandardisierte Interviews mit N = 20 Primarschul-Lehrpersonen der Mittelstufe durchgeführt. Alle Lehrpersonen verfügen über Erfahrungen bei der Nutzung von LearningView und unterrichten in sogenannten 1:1 ausgestatteten Klassen.

Erste Ergebnisse zeigen, dass die Förderung des SRL der SchülerInnen sowohl direkt als auch indirekt im Unterricht mit LearningView erfolgt. Die Lehrpersonen sehen diverse Potenziale von LearningView in Bezug auf die Förderung von SRL, welche sich z.B. auf die Unterrichtsvorbereitung, Übersicht über die Lernprozesse der SchülerInnen oder die Förderung des selbstregulierten Lernens durch spezifische Funktionen der Lernumgebung beziehen. Unter Berücksichtigung des "Cyclical Phases Model" (Zimmerman & Moylan, 2009) zeigt sich jedoch, dass die Förderung der SRL-Kompetenzen aber nicht in allen SRL-Phasen gleich erfolgt. Während vor allem in der Umsetzungsphase SRL mit LearningView intensiv gefördert wird, erfolgt die Förderung von SRL in der Planungs- sowie der Reflexionsphase vermehrt analog.

---

Bezogen auf die Ergebnisse der Studie sollen im Beitrag Potenziale digitaler Lernplattformen für die Förderung selbstregulierten Lernens dargelegt und insbesondere die Rolle der Lehrperson in diesem Kontext diskutiert werden.

#### Literatur

Dignath, C., & Veenman, M.V.J. (2021). The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning – Evidence from Classroom Observation Studies. *Educational Psychology Review*, 33, 489-533

Prasse, D., Egger, N. & Döbeli Honegger, B. (2017). Mobildes Lernen. Auch zu Hause? Ausserschulisches Lernen in Tablet- und Nicht-Tabletklassen im Vergleich. In Bastian, J. & Aufenanger, S. (Hrsg.) *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. (pp. 209 - 239). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Setork, M. (2002). Multimediales Lernen zwischen Fremd- und Selbststeuerung. In P. Faulstich, D. Gnahs, S. Seidel, & M. Bayer (Hrsg.), *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen* (S. 137–170). Weinheim: Juventa.

Zimmerman, B. & Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (Hrsg.), *Handbook of Metacognition in Education* (S. 299–315). New York: Routledge.

## Die plattformgestützte Organisation von selbständigkeitsorientierten Unterrichtssettings

**HANGARTNER Judith<sup>1</sup>, HÜRZELER Daniel<sup>1</sup>, AEBLI Noemi<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Bern (PHBern)

Selbständigkeitsorientierte Unterrichtssettings konfrontieren Lehrpersonen mit komplexen organisatorischen Anforderungen an die Planung, Distribution und Kontrolle der Arbeiten und Fortschritte der Schüler\*innen. Digitale Lernplattformen (auch Managementplattformen genannt) versprechen, die Herausforderungen der Organisation und Verwaltung der selbstorganisierten Schülerarbeit zu erleichtern. Damit erscheinen digitale Plattformen geradezu als optimale Voraussetzung, um individualisierte und selbständigkeitsorientierte Unterrichtssettings voranzutreiben. Die Nutzung von digitalen Lernplattformen in Schulen und deren Auswirkungen auf die Organisation der Schule sind in der Schweiz und auch international jedoch bisher wenig erforscht (Decuyper, Grimaldi, & Landri, 2021; Petko, 2010).

Aus einer soziologischen Perspektive interessiert sich der Beitrag dafür, wie die Nutzung von digitalen Lernplattformen für die Organisation selbständigkeitsorientierter Unterrichtssettings genutzt wird. Mit einer praxistheoretischen Perspektive werden digitale Lernplattformen als Teil eines sozio-technischen Assemblage gesehen, das nicht nur das Lernen der Schüler\*innen, sondern auch die Arbeit der Lehrpersonen sowie die Interaktionen im Klassenzimmer transformiert. Plattformen agieren als Intermediäre, die durch ihre Architektur, Design und technischen Funktionen den Austausch zwischen Akteuren ermöglichen, gleichzeitig jedoch kanalisieren und regulieren (Decuyper, Grimaldi, & Landri, 2021). Der Beitrag fragt so danach, wie die Nutzung von digitalen Lernplattformen die Organisation des Unterrichts als soziales Geschehen prägt und verändert.

Ausgehend von einem ethnographischen Projekt zu selbständigkeitsorientierten Unterrichtssettings (Hangartner, Weidmann, & Fankhauser, im Druck) diskutiert der Beitrag erste Erkenntnisse aus einem laufenden, explorativen Projekt zu innovationsorientierten Einsatz von Lernplattformen an Schulen [1]. In letzterem wird via Expert\*inneninterviews, u.a. mit Vertreter\*innen von Bildungsverwaltungen, pädagogischen Hochschulen sowie Plattformbetreiber\*innen, eruiert, inwiefern Lernplattformen zur Innovation von Unterricht und Schule beitragen könnten. Anschliessend werden innovationsorientierte Nutzungen von Lernplattformen, insbesondere für selbständigkeitsorientierte Unterrichtssettings, in 6-8 ausgewählten Schulen erforscht. Basierend auf Unterrichtsbeobachtungen sowie Einzel- und Fokusgruppen-Interviews mit ICT-Verantwortlichen, Lehrpersonen und Schulleitungen sollen die Auswirkungen der Nutzung digitaler Lernplattformen auf die Sozialität des Unterrichts analysiert werden.

[1] SNF Projekt-100019\_173035 «Führung zur Selbstführung - Eine ethnografische Studie zu schulischen Settings des selbstständigen Lernens» (2017-2022); BeLearn Projekt P0020 «Nutzung von Lernplattformen für Unterricht und Zusammenarbeit in Schulen» (2022).

#### Literatur

Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16. doi:10.1080/17508487.2020.1866050

Hangartner, J., Weidmann, L., & Fankhauser, R. (im Druck). Der Lernmanager als post-panoptische Kommunikationsplattform. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Eds.), *Medienbildung und Schulkultur - Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in einer Kultur der Digitalität*. Weinheim: Springer VS.

Petko, D. (Ed.) (2010). *Lernplattformen in Schulen. Ansätze für E-Learning und Blended Learning in Präsenzklassen*. Weinheim: Springer VS.



---

## Passungsverhältnisse im Blick: Diskussionen rund um die Bereitschaft der Schule für die Unterschiedlichkeit der Kinder | SSRE\_S12A\_02

*Président(s) de session* : EDELMANN Doris (Pädagogische Hochschule Bern)

*Discutant(s)* : MAGYAR-HAAS Veronika (Universität de Fribourg)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Justice sociale, inégalités et équité, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Transition, Passung, Schuleintritt, doing difference, rekonstruktive Fallanalyse

Im Schuleingangsbereich gab es in den letzten rund zehn Jahren zahlreiche Veränderungen, die zu einer verstärkten Aufmerksamkeit für diese Bildungsstufe beitragen. So wurde im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Schule in den meisten Kantonen für Kinder eine Schulpflicht mit dem vollendeten vierten Altersjahr eingeführt (vgl. EDK 2014).

Die Vorverlegung des Schuleintrittsalter führt dazu, dass Kinder teilweise jünger in den Kindergarten respektive die Schule eintreten, was sich in einer grösseren Altersvielfalt manifestiert. Im Weiteren tragen gesellschaftliche Gegebenheiten zu einer sprachlichen und soziokulturellen Pluralität bei, die sich in der Zusammensetzung von Schulklassen widerspiegelt. Heterogenität wird im schulischen Kontext seit jeher als Herausforderung wahrgenommen. Bezogen auf den Schuleingangsbereich wird in pädagogischen und gesellschaftlichen Kontexten zusätzlich darüber debattiert, inwiefern Kinder für die Schule bereit seien respektive ein Passungsverhältnis zwischen ihren Kapitalien mit den institutionellen Anforderungen gegeben sei (Bourdieu 1992).

Abstand nehmend von der Vorstellung, dass (gewisse) Kinder nicht bereit seien für die Schule oder aufgrund ihrer individuellen Entwicklung nicht dazu passen würden, stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Schule und Lehrpersonen leisten müssen, damit sie für alle Kinder bereit sind und gewährleisten können, dass Inklusion und Wohlbefinden vom ersten Schultag an sichergestellt sind (OECD 2017).

In diesem Symposium wird auf der Grundlage von drei Forschungsprojekten ausgewählten Aspekten bezüglich der «Bereitschaft für die Schule» respektive des «Passungsverhältnisses» aus der Perspektive von Kindern und Familien sowie von Lehrpersonen nachgegangen.

Der erste Beitrag basiert auf einem Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Im Zentrum dieser qualitativen Studie steht die Perspektive von Kindern, die in den Kindergarten eintreten.

Im zweiten Beitrag werden auf der Grundlage einer ethnografischen Studie, die an der Pädagogischen Hochschule Zürich realisiert wurde, Anerkennungsverhältnisse im Kindergarten mit Bezug auf Kinder, die auffallen, präsentiert.

Der dritte Beitrag resultiert aus einem Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Bern. Es fokussiert das familiäre Erleben und Gestalten der Passung beim Eintritt der Kinder in die erste Primarschulklasse.

Abschliessend werden die transversalen Themen in den drei Beiträgen von Veronika Magyar Haas aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive und im Hinblick auf die Differenzkategorien Institution, Klasse und Generation diskutiert, bevor der Austausch mit dem Plenum eröffnet wird.

### *Literatur*

Bourdieu, P. (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.

EDK (2014). Obligatorische Schule: Schuleintritt und erste Jahre. Zusammenstellung von Studien, Projekten und Instrumenten in den Kantonen zur Flexibilisierung und Individualisierung sowie zur Sprachförderung und Sozialisation/Integration. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

OECD (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Paris: OECD Publishing, DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>

## *Mit jungen Kindergartenkindern starten – Transitionsprozesse von Kindern und Familien unterschiedlicher Herkunft und Familiensprachen verstehen und unterstützen* □ StarTs □

### **FASSEING HEIM Karin**

Pädagogische Hochschule Thurgau

Übergänge sind relevante Lebensereignisse von Anfang an. Wie eine Vielzahl von Ergebnissen aus der Transitionsforschung zeigt, ist es von grosser Bedeutung, wie Kinder in ihren ersten Lebensjahren Übergänge erleben. Transitionen bergen das Potenzial für markante Entwicklungs- und Lernfortschritte, wenn sie von den Kindern und ihren Familien als positive Herausforderungen erlebt und kompetent gemeistert werden. Sie können aber auch als kritische Lebensereignisse wahrgenommen werden, was langfristig zu unerwünschten Entwicklungsverläufen führen kann. Eine gute Begleitung der Kinder und Familien im Transitionsprozess ist daher von grosser Bedeutung (Griebel & Niesel 2020; Beelmann, 2013).

In den vergangenen fünfzehn Jahren hat sich in der Schweiz der Start ins Bildungssystem stark verändert. Für den Kindergarten besteht heute in den meisten Kantonen eine Besuchspflicht. Auf der Grundlage des HarmoS-Konkordats wurde zudem der Stichtag für das Schuleintrittsalter um drei Monate vorverschoben, was je nach Rückstellungspraxis die Heterogenität in den Klassen markant erhöht hat. Der professionelle Umgang mit dieser Diversität, insbesondere auch hinsichtlich des jungen Alters, stellt Lehrpersonen der Kindergartenstufe vor neue Herausforderungen (Fasseing Heim, Rhode, & Isler 2018).

---

Im Forschungsprojekt StarTs «Mit jungen Kindergartenkindern starten – Transitionsprozesse von Kindern und Familien unterschiedlicher Herkunft und Familiensprachen verstehen und unterstützen» werden die Erkenntnisse aus dem Projekt StarTG, das von der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) in Kooperation mit der Thurgauer Kindergärtnerinnen Konferenz und dem Amt für Volksschule Thurgau 2016 bis 2018 realisiert wurde, anhand von qualitativ-rekonstruierenden Fallanalysen vertieft. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sich die aktuelle Transitionspraxis von der Familie in den Kindergarten im Umgang mit den vierjährigen Kindern zeigt und wie Kinder, deren Familiensprache nicht die lokale Schulsprache ist, unterstützt werden. Zunächst wurde ein Verständnis des komplexen Geschehens in der Anfangssituation im Kindergarten erarbeitet und anschliessend vor diesem Hintergrund untersucht, welche zentrale Faktoren für eine gelungene Transition der vierjährigen Kinder sind.

In der Fallstudie wurden zu Beginn des Schuljahres 2018/19 in vier Kindergärten je zwei Fokuskinder sowie ihre Lehrperson je einen Vormittag gefilmt. Zudem wurden Interviews mit den Lehrpersonen und den Eltern der Fokuskinder durchgeführt. Die Videodaten wurden durch ein interdisziplinäres Analyseteam sequenzanalytisch ausgewertet. Dabei wurde das sozial-kommunikative Handeln der Kinder und Lehrpersonen auf der Mikroebene der Interaktion sowie das pädagogische Angebot in der Anfangssituation untersucht, um relevante Bildungsprozesse zu rekonstruieren und erschwerende wie auch begünstigende Faktoren für eine gelungene Transition zu identifizieren. Der Beitrag gibt Einblick in die Analysearbeit und stellt erste Ergebnisse zur Diskussion.

#### Literatur

Beelmann, W. (2013). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule* (2. Aufl.). Kovač.

Fasseing Heim, K., Rhode, S. & Isler, D. (2018). *StarTG – Mit jungen Kindergartenkindern starten im Kanton Thurgau (Forschungsbericht Nr.17)*. Kreuzlingen: PHTG.

Knoblauch, H. (2006). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, H.-G. Soeffner (Eds.), *Video Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (pp. 69-83). Peter Lang.

Niesel, R. & Griebel, W. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (6. Aufl.). Cornelsen.

## *Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten*

**SIEBER EGGER Anja, UNTERWEGER Gisela**

Pädagogische Hochschule Zürich

In der gesellschaftlich geführten Diskussion zum Kindergarteneintritt wird oft verhandelt, ob die Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen für die Schule überhaupt bereit seien. Umgekehrt lässt sich im Sinne des Symposiums fragen, ob denn die Schule für die Unterschiedlichkeit der Kinder bereit sei. Um sich beiden Fragen anzunähern und genauer zu explizieren, was unter diesem «Bereitsein» verstanden wird, scheint aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive eine genaue Betrachtung des *Wie* des Umgangs mit den unterschiedlichen Kindern im schulischen Alltag aufschlussreich. Welche 'Unterschiede der Kinder' geraten im Bildungskontext Kindergarten in den Blick und wie kommt es dazu, dass genau diese (und nicht andere) Unterschiede relevant werden? Diese Fragen führen weg von der Vorstellung von individuell gegebenen Unterschieden, auf die man in der Folge reagieren muss und hin zu den Anforderungen und organisationalen Voraussetzungen von Bildungsinstitutionen, welche die Herstellungsbedingungen von Heterogenität im Schulalltag bilden.

Diesem Themenkomplex hat sich das ethnographische SNF-Forschungsprojekt «Kinder, die auffallen» aus einer differenztheoretischen Perspektive angenommen. Das Forschungsinteresse richtete sich auf Unterscheidungspraktiken im Kindergarten, und damit auf die impliziten und expliziten Kriterien der Unterscheidung durch die Lehrpersonen, ethnomethodologisch als *doing difference* (West & Fenstermaker, 1995) gefasst. Damit einhergehend interessierte, wie Normalitätsgrenzen in Praktiken gezogen, ausgehandelt und verstanden werden. In einem zweiten Schritt fragten wir mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive (Butler, 2001) nach den Folgen dieser Unterscheidungspraxis in Bezug auf die Positionierung und Anerkennung der Kinder in der sozialen Ordnung des Kindergartens.

Die Ergebnisse unserer Studie sind für die im Symposium diskutierte Frage nach der institutionellen Passung mit den eintretenden Kindern äusserst aufschlussreich. Mit dem Schuleintritt werden die Kinder mit fachlichen, aber vor allem mit neuen Bewegungs- und Körpermodalitäten und -anforderungen in Abhängigkeiten von Menschen, Räumen, Dingen und Situationen konfrontiert. Sie lernen, welche Aktivitäten und Bewegungen wann, wie, wo situativ verlangt werden. Diese Anforderungen gehen in einer dreifachen Ordnung auf – Interaktionsordnung, Selbstordnung, fachliche Kompetenzordnung –, in welcher sich die Kinder alltäglich kompetent bewegen sollen. Insbesondere in den ersten beiden Ordnungen wird von den Kindern die performative Umsetzung von implizitem Wissen verlangt, um im Kindergarten als kompetente Akteure erkennbar zu werden. Diese Performanzerwartungen sind innerhalb von Normalitätskorridoren situiert, die mit dem Link'schen Modell der protonormalistischen und flexibel-normalistischen Normalitätsgrenze (Link, 2006) beschreibbar sind. In unserem Beitrag zeigen wir auf, dass sich über die zwei Kindergartenjahre hinweg ein Einmitten und eine Engführung der Normalitätskorridore entwickelt, wobei die Norm des goldenen Mittelmasses je nach Kontext des Kindergartens dehnbar ist (Sieber Egger et al., 2021).

#### Literatur

Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.

Link, J. (2006). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird* (3. Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.

Sieber Egger, A., Unterweger, G., & Kaiser, F. (2021). Snack time in kindergarten as a cultural practice—Implications for processes of subjectivation. *Children & Society*, 35(4), 563–576. <https://doi.org/10.1111/chso.12436>

West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9, 8–37.

---

## Passung zwischen Schule und Mittelschichtsfamilien. Eine qualitative Studie zu familialen Erfahrungen im Kontext des Schuleintritts

**SCHLETTI Claudia, BEELER Kathrin**

Pädagogische Hochschule Bern

Die Familie als primärer informeller Bildungsort spielt eine bedeutende Rolle für die Startbedingungen von Kindern beim Schuleintritt (Krinninger & Schulz 2017). Empirische Studien weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien, insbesondere wenn sie die lokale Schulsprache nicht als Erstsprache erwerben, den Start in die Schule häufiger als Herausforderung erleben. Als zentrale Ursache dafür wird eingeschätzt, dass die familial vermittelten Kapitalien der Kinder weniger gut mit den Ansprüchen von Schule und Lehrpersonen zusammenpassen. Ein deutlich besseres Passungsverhältnis wird dagegen zwischen der Schule und Kindern aus Mittelschichtsfamilien angenommen, insbesondere wenn die Eltern das lokale Bildungssystem selbst durchlaufen haben. Ein Grund dafür wird darin gesehen, dass die Schule und Lehrpersonen ihre Ansprüche und Anforderungen häufig an Mittelschichtsfamilien orientieren (Edelmann, Wannack & Schneider 2018). Bislang liegen allerdings kaum empirische Erkenntnisse vor, wie Mittelschichtsfamilien den Übergang ihrer Kinder in die Schule gestalten und wie sie die zugeschriebene Passung zwischen Familie und Schule erleben.

Vor diesem Hintergrund wird im längsschnittlich angelegten Projekt «TransPrim» (Transition vom Kindergarten in die Primarschule), das von der Pädagogischen Hochschule Bern finanziert wird, der Frage nachgegangen, wie Schweizer Mittelschichtsfamilien die Transition ihres erstgeborenen Kindes in den Kindergarten und in die erste Primarschulklasse erleben und gestalten. Mit dem Begriff der Transition wird zum Ausdruck gebracht, dass Übergänge komplexe Lebensereignisse umfassen, die während eines längeren Zeitraums für die gesamte Familie von Relevanz sind (Niesel & Griebel 2019). Erhoben wurden Daten anhand teilnehmender Beobachtungen (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2013) in fünf Familien sowie problemzentrierter Interviews (vgl. Witzel 1996) mit den Eltern in diesen fünf Familien. Die erste Erhebungswelle fand zwischen Februar und November 2019 statt, die zweite zwischen Februar und November 2021.

Dass auch Mittelschichtsfamilien Herausforderungen bei der Transition ihrer Kinder erfahren können, ist ein zentrales Ergebnis der Untersuchung. Mit Fokus auf die Transition in die erste Primarschulklasse wird im Rahmen dieses Beitrags verdeutlicht, dass die familialen Bildungspraktiken von Lehrpersonen nicht per se als passend mit der Institution Schule eingeschätzt werden. Familien können sich folglich mit Herausforderungen konfrontiert sehen, die von Lehrpersonen mit dem Verhalten oder der Entwicklung des Kindes attribuiert werden, während sie aus der Perspektive der Eltern mit den schulischen Strukturen und Anforderungen in Verbindung gebracht werden. Anhand von Fallbeispielen wird aufgezeigt, dass die Schule auch für Kinder aus Mittelschichtsfamilien nicht immer bereit ist und weder Inklusion noch Wohlbefinden gewährleistet sind.

### Literatur

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK.

Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. [online]: Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Zürich.

Niesel, R. & Griebel, W. (2013). Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 285-296). Springer.

Krinninger, D. & Schulz, M. (2017). Connected Dynamics: Theoretical and Empirical Perspectives on Family Life and the Transition to School. In S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry, Bob (eds.), *Families and transition to school* (p. 101-116). Springer.

Witzel, A. (1996). Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In R. Strobl (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 49-76). Nomos Verlagsgesellschaft.

## Partizipation als Merkmal professioneller Lernraumentwicklung: Teilhabe am (Hoch-)Schulumbau als emanzipative Praxis | SSRE\_S12A\_03

*Président(s) de session* : TETTENBORN SCHÄRER Annette (PH Luzern)

*Discutant(s)* : VIEHHAUSER Martin (PH Fribourg)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Partenariats en éducation, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Lernraumentwicklung, Partizipation, Schulbau, Hochschulbau, emanzipative Praxis

### Ausgangslage

Die Partizipation der pädagogischen Akteure bei (Hoch-)Schulbauprozessen wird von intermediären Institutionen sowie auch an Hochschulen zunehmend gefordert (Montag Stiftung, 2012; Hofmann, 2014; Schopper, 2021). Im (Um-)Bauprozess von Schulen und Hochschulen bietet sich für pädagogische Akteure die Möglichkeit, räumlich-pädagogische Kompetenzen aufzubauen und dabei auch die Lernenden miteinzubeziehen. Partizipation trägt zur Umsetzung von Inklusion durch eine demokratische Bau- und Planungskultur bei (vgl. Büker, Hüpping & Zala-Mezö, 2021), die zu einer emanzipativen Praxis von Pädagog:innen und den Lernenden im „Entwerfen von pädagogischen Räumen“ werden kann (Nugel, 2014). Es gibt Studien, die darauf hinweisen, dass die pädagogische Qualität durch eine Passung zwischen Räumen und pädagogischen Zielsetzungen verbessert werden kann

---

(Schopper, 2021), jedoch fehlen weitestgehend empirische Untersuchungen zum Einsatz von Methoden und Konzepten der Partizipation bei pädagogischen Nutzergruppen.

Die **eingebrauchten Beiträge** untersuchen die Partizipation als emanzipative Praxis (Nugel, 2014) für eine professionelle Lernraumentwicklung. Folgende Fragestellungen sind zentral:

- Welches emanzipatorische und transformative Potential hat der Einsatz von Spielen bei Kindern im Feld der Architektur und Stadtplanung? (Beitrag 1)
- Wie gelingt die «Stärkung der pädagogischen Stimme» im Planungsprozess eines Schulneubaus – was führt mit dazu, dass sich Schulleitende, Lehrpersonen und Schüler:innen aktiv in die Planungsprozesse einbringen? (Beitrag 2)
- Wie kann eine Hochschule die Partizipation von Studierenden bei einem Neubauvorhaben nachhaltig aufbauen? (Beitrag 3)

### Forschungsfeld

Im Hintergrund des ersten Beitrags steht das Projekt "On the crossroads of architecture and education: Towards establishing SPELLab - Spatial pedagogy living lab". Die zwei weiteren Beiträge stammen aus zwei Teilprojekten des Forschungsprojekts LEA (Learning Environment Applications – ein Erasmus+ Projekt) zu einem Hochschul- und Schulneubau im Kanton Luzern. Der Diskursraum zur professionellen Lernraumentwicklung wird somit nicht nur im deutschsprachigen Raum verortet, sondern im europäischen Kontext.

Für die **Diskussion** der präsentierten Beiträge werden zwei Fragerichtungen vorgeschlagen. Die erste diskutiert mögliche Arten des Begriffs Partizipation, deren Klärung zu einer Stärkung der pädagogischen Position in Beteiligungsprozessen beitragen könnte: politisch, klassifikatorisch, ethisch u.a.m. Die zweite Fragerichtung nimmt die Zielperspektive in den Blick, mit der die Partizipationsprozesse in Beziehung stehen. Zu diskutieren wäre ein Möglichkeitsraum von pädagogischen Raumlösungen und die heutigen, kulturell kontextualisierten Vorstellungen zukünftiger Bildungswelten, welche diesen Möglichkeitsraum konstituieren.

#### Literatur

Büker, P., Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. Eine Aufforderung an Grundschule und Forschung. Zeitschrift für Grundschulforschung, 14, 391-406. DOI:10.1007/s42278-021-00117-8

Hofmann, S. (2014). Partizipation macht Architektur. Die Baupiloten – Methode und Projekte. Berlin: Jovis.

Montag Stiftung, Urbane Räume, & Montag Stiftung, Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2012). Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse (2. Auflage). Berlin: Jovis.

Nugel, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.

Schopper, M. (2021). Pädagogik und Architektur im Schulhausbau. Eine Fallstudie zu pädagogischen Vorstellungen von Beteiligten an Bildungsbauprozessen. Dissertation. Universität Potsdam.

## *The transformative and emancipatory potential of participatory games for children in architecture and urban planning*

**BRKOVIC DODIG Marta<sup>1</sup>, VRANJESEVIC Jelena<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>University Union Nikola Tesla ; <sup>2</sup>University of Belgrade

### Abstract

Participation has great developmental potential since it represents a process of mutual learning between children and adults. The transformative potential of participation is reflected in a) distribution of power between adult and child - hierarchical vs. cooperative model of power, b) promotion of the image of the child as a competent and active partner realising his/her own interests and c) changing the traditional roles of adults and children - both children and adults are simultaneously teachers and students learning from each other. The emancipatory potential of participation is reflected in the visibility of children in public space and their empowerment to take an active role in making decisions that affect them by naming and voicing problems they identified as well as building alliances to challenge those problems (Vranješević, 2016).

In architecture and urban planning, the involvement of children is usually occurring as a part of participatory co-design, sometimes as a part of participatory post-occupancy (POE) of built spaces (Brković Dodig and Groat, 2020). An ever-growing number of academic literature is suggesting that games can be effective as such tools. However, rare are games of this kind which are simultaneously created as learning tools for children. What is more, these games have not been analysed for their transformative and emancipatory potential. The years in the making, the authors decide to revisit one such game "Spector – The Sustainability Inspector" (Brković and Chiles, 2016), and evaluate it for its emancipatory potential. The game was first developed as a participatory post-occupancy research tool for discussing sustainability aspects of schools from the primary and secondary school pupil's point of view.

First, we have carried out content analysis of scholarly articles coming for education, psychology, architecture and urban planning in order to distil analytical categories for evaluating the emancipatory potential of the game. We analysed the game using criteria for authentic participation (Lansdown, 2001) and the ethics of participatory research (Alderson & Morrow, 2008; 2011): a) **methodology** of involving children in the participatory process (information, transparency, flexibility, inclusiveness, non-discrimination, cooperative model of power), b) type of acquired **knowledge** (democratic vs. nondemocratic knowledge), c) **competencies** developed through participatory process, as well as adopted **values** e) development of **sustainable** strategies

---

for future participatory initiatives. With the help of the categories, we will carry out qualitative case study analysis of the game, critically reflecting on its transformative and emancipatory potential.

#### References

- Alderson, P., & Morrow, V. (2008). Ten topics for consideration in carrying out social research with children and young people. *Children's Geographies*, 6(1), 98–100.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. London: Sage Publications Ltd.
- Brković Dodig, M. and Groat, L. (eds.) (2020) *Routledge Companion for Games in Architecture and Urban Planning: tools for design, teaching, and research*. London/New York: Routledge
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: Innocenti Research Center.
- Vranješević, J. (2016). Transformative potential of participatory research: Deconstructing power relations between a child and an adult. *Journal of the Institute for Educational research*, 48(2), 231–246.

## Aufbau pädagogischer Raumkompetenz als Teil pädagogischer Professionalität

**DINSLEDER Cornelia, TETTENBORN SCHÄRER Annette**

PH Luzern

### Einleitung

Schulpolitische Reformen (HarmoS, Lehrplan21, Inklusion, Tagesstrukturen), die zunehmende soziale und kulturelle Heterogenität von Lerngruppen und eine damit einhergehende pädagogisch begründete Individualisierung und Flexibilisierung des Unterrichts erfordern ein verändertes Raumkonzept von Schule. Lernraumentwicklung findet im Dialog mit den Schnittstellen zwischen Architektur, Pädagogik und Verwaltung statt (Berdemann et al., 2016). Schulneu- oder -umbauten bieten Möglichkeiten für eine *pädagogische* Lernraumentwicklung im Dialog zwischen der Gemeinde als Bauherrin, Akteur:innen der Schule und den Planungsbüros/ Architekt:innen. Das Anliegen, Lernraumentwicklung partizipativ zu gestalten und beratend zu unterstützen, ist jedoch anforderungsreich und steht vor der Herausforderung von «Diskurse(n) zwischen Ungleichen» (Reichenbach, 2006).

### Forschungsanlage

Vorgestellt wird die Anbahnung eines solchen Dialogs beim Schulneubauprojekt einer Gemeinde nahe Luzern, in deren Schulstrategie die Schulraumplanung als wichtiger strategischer Schwerpunkt fokussiert wird: Die Schulraumplanung erhält im Zusammenhang mit einem «zeitgemässen» Unterricht Priorität. Vom Erstkontakt mit einem Gemeinderatsmitglied, über Workshops mit Schulleitungen und Lehrpersonen, einem Projekttag mit Schüler:innen bis hin zu einem einwöchigen LernRaumlabor (vgl. Hammon, 2017) wird die Entwicklungsgeschichte mit Fokus auf die Hürden und Grenzen partizipativer Prozesse im Projekt nachgezeichnet. Gestützt auf ein fünf Phasenmodell der Schul- und Lernraumentwicklung werden die jeweiligen Erwartungen in den Aushandlungs- und Entscheidungssituationen der am Dialog Beteiligten rekonstruiert. Im Fokus steht die «Stärkung der pädagogischen Stimme» im Sinne der Entwicklung einer pädagogischen Raumkompetenz bei den beteiligten Akteur:innen. Leitende Fragestellungen waren:

- Wie gelingt die «Stärkung der pädagogischen Stimme» im Planungsprozess des Schulneubaus – was führt mit dazu, dass sich Schulleitende und Lehrpersonen aktiv in die Planungsprozesse einbringen?
- Wie beurteilen Schüler\*innen ihre Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung von Innen- und Aussenräume?

### Methodologischer Ansatz

Die verdichtende Fallbeschreibung basiert auf einer Dokumentenanalyse (Schulstrategie, Wettbewerbsausschreibung) und auf reflektierende Interpretationen verschiedener Partizipationsanlässe im Planungsprozess, gestützt auf Protokolle, Bild- und Videomaterial.

### Perspektiven für die Forschung

Der Aufbau pädagogischer Raumkompetenz als Teil pädagogischer Professionalität scheint bisher noch zu wenig beachtet. Durch einen Einblick in den Dialog institutionell-struktureller Prozesse und den raumbezogenen Ergebnissen sollen weitergehende Forschungsfragen und theoretische Verortungen diskutiert werden.

#### Literatur

- Berdemann, K., Burri, L., Dinsleder, C., Nicole, J., Kirchgässner, U., Laros, A., Möhring, S., Schumacher, Ch. & Vollmer, A. (2016). *Schularchitektur im Dialog. Fallstudie und Möglichkeitsräume*. Bern: hep.
- Hammon, Andreas (2017). »Learning in and out of the Box. Transformations-SpielRäume erkennen –gestalten –nutzen. Der Raum als Element und Instrument einer holistischen Schul- und Unterrichtsentwicklung«, in: *Raum und Lernen entwickeln* Josef Watschinger/Beate Weyland (Hg.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schopper, M. (2021). Herausforderungen für den Bildungshausbau. Über die Rolle pädagogischer Vorstellungen beim Bau von Bildungshäusern. R&E-SOURCE. *Online Journal for Research and Education*, 16 (10). <https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a984>
- Woolner, P. & Cardellino, P. (2021). Crossing Contexts: Applying a System for Collaborative Investigation of School Space to Inform Design Decisions in Contrasting Settings. *Buildings* 11, 496. <https://doi.org/10.3390/buildings11110496>

---

## Partizipation von Studierenden im Hochschulneubauprozess

**BRÜLISAUER Karin<sup>1</sup>, KIRCHGÄSSNER Ulrich<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PH Luzern ; <sup>2</sup>PH FHNW

### Ausgangslage

Die Beteiligung von Nutzer:innen in der so genannten Phase Null, d.h. schon vor einem Architekturwettbewerb, wird - etwa bei Schulbauprozessen (Montag Stiftung, 2017) – im deutschsprachigen Raum zunehmend diskutiert und umgesetzt (Berdelmann et. al., 2016). Dies kann nicht in gleicher Weise für den Hochschulbau konstatiert werden; es lassen sich nur wenige Beispiele für Partizipationsprozesse der Nutzer:innen an Hochschulbauprozessen finden. Insbesondere studentische Mitwirkung wird zwar als wünschenswert erachtet, aber ist im Hochschulalltag meist schwer zu integrieren. Als Gründe für die geringe Partizipation können der lange Zeitraum von der Planung bis zur Fertigstellung, die komplexe Struktur von Entscheidungswegen sowie auch die Unterschiedlichkeit der Akteure in Bezug auf Expertise, Interessen und Betroffenheit angeführt werden (vgl. Lingg, 2016).

### Fragestellung

In Anbetracht der Herausforderungen und Hürden des Einbezugs von Studierenden in der Mitwirkung bei organisatorischen und baulichen Fragen einer zukünftigen Hochschule stellt sich die Frage: Wie kann eine Hochschule die Partizipation von Studierenden bei einem Neubauvorhaben nachhaltig aufbauen? Innerhalb des Forschungs- und Entwicklungsprojektes LEA (Learning Environment Applications) wurde beim Hochschulneubauprojekt Campus Horw (Kanton Luzern) ein Partizipationskonzept mitentwickelt, Workshops und Arbeitsgruppen mit Studierenden und Mitarbeitenden durchgeführt und Szenarien des zukünftigen Lehrens und Lernens (Aussenräume/ Innenräume) entwickelt. Studierende wurden im Rahmen von Workshops mit vorbereitenden Arbeitsaufgaben, zu denen freie ECTS vergeben wurden, einbezogen.

### Methodische Vorgehensweise

In zwei partizipativen Workshops zu den Aussenräumen und den Lehr- und Lernräumen im Innenbereich fand zuerst eine individuelle Klärung und Sichtbarmachung der unterschiedlichen Raumbedürfnisse statt, danach wurde ein Fokus auf die geteilten Perspektiven von Mitarbeitenden und Studierenden zu räumlichen und sozialen Aspekten der geplanten Lehr- und Lernräume gelegt. In dieser Phase wurde u. a. die MAST-Methode angewendet (Berdelmann et al, 2016), die soziale Prozesse der unterschiedlichen Nutzer:innen in räumlichen Relationierungen sichtbar und diskutierbar macht. In den methodisch geleiteten Auseinandersetzungen konnten unterschiedliche Qualitäten (z.B. Bedürfnis nach konzentriertem, ruhigem Arbeiten versus Bedürfnis nach Vernetzung und Geselligkeit) miteinander verhandelt werden.

### Ergebnisse

Die gemeinsam erarbeiteten pädagogisch-räumlichen Szenarien der Studierenden und Mitarbeitenden bilden einen wichtigen Baustein auf dem partizipativen Weg eines gemeinsam verhandelten Campus Horw, der eine möglichst hohe Identifikationsbasis aufweist und eine kontinuierliche Aneignung eröffnen kann. Die Dokumentationen und Reflexionen der Studierenden auf den Beteiligungsprozesse wurden ausgewertet und dienen als Basis für weitere partizipative Verfahren.

Nutzen für die Forschung: Dass Fallbeispiel zeigt, wie Beteiligungsprozesse für zukünftige Hochschulbauten umgesetzt werden können, sodass die zukünftige Architektur von Hochschulen weniger mit den Nachteilen einer zu geringen Kommunikation und Partizipation der Nutzer:innen konfrontiert ist (Schumacher et al., 2021).

### Literatur

Berdelmann, K., Burri, L., Dinsleder, C., Nicole, J., Kirchgässner, U., Laros, A., Möhring, S., Schumacher, Ch. & Vollmer, A. (2016). Schularchitektur im Dialog. Fallstudie und Möglichkeitsräume. Bern: hep.

Lingg, Eva. (2016). Hochschulbauten im Spannungsfeld von Bildungspolitik und Stadtentwicklung. Wiesbaden: VS Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-11312-4.

Montag Stiftung, Urbane Räume, & Montag Stiftung, Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2017). Schulen planen und bauen 2.0. Bonn: Jovis.

Schumacher, C. (2021). CMU revisited. Perspektiven für die Neugestaltung von Lehre und Raum. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz.

## Aggressive behavior and aggression-resilience at school | SSRE\_S12A\_04

*Président(s) de session* : **KASSIS Wassilis** (PH FHNW)

*Discutant(s)* : **NEUENSCHWANDER Markus** (PH FHNW)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : resilience ; aggression ; students at risk ; peer influence ; classroom context ; parental physical abuse

Adolescent students with high levels of antisocial behavior are higher-risk students and exhibit behavior causing harm to others and are at increased risk for future psychosocial internalizing and externalizing problems themselves (Müller, 2013). A limitation of the existing research on students at risk is that while many studies have clearly established associations between peers context, family violence and internalizing and externalizing symptoms in adolescence, far fewer studies have examined resilience pathways out of the violence cycle (Kassis, 2018).

---

Our results suggest that higher-risk students are more susceptible to classmates' level of aggression than lower-risk students. This effect goes in both directions: If the level of aggression among the classmates is high, higher-risk students are particularly negatively influenced. However, if classmates' aggression is low, the classroom context might serve as a protective factor of aggression development among higher-risk students. Results will be discussed in terms of perspectives for preventing aggressive behavior at school.

In the context of resilience theory, resilience despite parental abuse is considered to be multisystemic and to relate to different contexts (Masten, 2014). Internationally, approximately one in five adolescents experience physical family violence. It is well established that experiences of physical abuse by parents can lead to devastating developmental consequences in adolescents, while peer relationships can become an essential positive or negative factor (Kim & Cicchetti, 2010). However, how peer status is conceptualized differs in the existing literature, and whether peer status is the same for youth who have experienced abuse as for youth who have not is currently not answered. Peer status should be involved in school and classroom interventions and should be considered both as a protective as well as a risk factor in relation to parental abuse experiences and violence-resilience.

By applying a non-psychopathology-oriented approach, we adapted one of the most compelling insights of well-being research to the field of resilience and identified violence-resilience at school as a complex a multidimensional latent construct that concerns optimal emotional experiences and functioning well. In exploring and modelling the various pathways towards resilience, we aimed to offer group-specific insights into differential young people's developmental patterns.

#### References

- Kassis, W., Artz, S., Maurovic, I., & Simões, C. (2018). What doesn't kill them doesn't make them stronger: Questioning our current notions of resilience. *Child Abuse & Neglect*, *78* (1), 71-84.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(6), 706–716. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York.
- Müller, C. M. (2013). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen im Längsschnitt erfassen – Entwicklung und Evaluation der "Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität" [Assessing antisocial behavior and attitudes in longitudinal research – Development and evaluation of the "Fribourg Self- and Peer-Report Scales - Antisocial Behavior"]. *Heilpädagogische Forschung*, *39*, 2–13.

## *Aggression Development Among Higher- and Lower-Risk Students and the Protective Role of the Classroom Context*

**HOFMANN Verena, MÜLLER Christoph**

Uni Fribourg

Adolescent students with high levels of antisocial behavior (i.e., "higher-risk students") exhibit behavior causing harm to others and are at increased risk for future psychosocial problems themselves. Due to their social difficulties, they might be especially vulnerable to negative peer influence regarding their aggression development (Warren et al., 2005). At the same time, a peer context with low levels of aggression might serve as a protective factor. The current study therefore examined the differential susceptibility of higher- and lower-risk students to the level of aggressive behavior among their classmates. More specifically, it was investigated whether a larger increase in aggressive behavior in higher-risk students across a school year is more diminished than in lower-risk students when they attend classrooms with less aggressive behavior among the peers.

Analyses were based on anonymous self-reports from 792 students in 55 classrooms at four measurement points that span the beginning (T1) to the end (T4) of Grade 7. The mean age at T1 was 13.12 years ( $SD = 0.48$ ) and 52.7% of the participants were boys. Students' risk status was assessed using a norm-based cutoff score from the subscale "Antisocial Behavior" of the German version of the Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory (RAASI; Hampel & Petermann, 2005; Reynolds, 2001). Individual and classmates' aggression was measured by a subscale of the self-report version of the Fribourg Self- and Peer-Report Scales—Antisocial Behavior (FSP-A; Müller, 2013). Due to the nested data structure (repeated measures within students and students within classrooms) multilevel analyses were conducted using the software MLwiN.

A multilevel model including the main effect of change over time revealed a general increase in aggression over the school year in the total sample ( $p < .05$ ). A second model, which included interaction effects between risk status (higher-risk vs. lower-risk), measurement point, and classmates' aggression, indicated that the increase in aggression over time among higher-risk students diminished significantly more depending on lower levels of classmates' aggression compared to lower-risk students ( $p < .01$ ).

Our results suggest that higher-risk students are more susceptible to classmates' level of aggression than lower-risk students. This effect goes in both directions: If the level of aggression among the classmates is high, higher-risk students are particularly negatively influenced. However, if classmates' aggression is low, the classroom context might serve as a protective factor of aggression development among higher-risk students. Results will be discussed in terms of perspectives for preventing aggressive behavior at school.

#### References

- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). *Screening psychischer Störungen im Jugendalter [Screening of psychological disorders in adolescents]*. Huber.
- Müller, C. M. (2013). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen im Längsschnitt erfassen – Entwicklung und Evaluation der "Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität" [Assessing antisocial behavior and attitudes in longitudinal research – Development and evaluation of the "Fribourg Self- and Peer-Report Scales - Antisocial Behavior"]. *Heilpädagogische Forschung*, *39*, 2–13.
- Reynolds, W. M. (2001). *Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory (RAASI)*. Psychological Assessment Resources.

## *Internalizing symptoms as predictors on group membership of peer status profiles in adolescents with and without parental physical abuse experiences*

**FAVRE Céline, AKSOY Dilan, JANOUSCH Clarissa, GARROTE Ariana**

PH FHNW

Internationally, an average of one in five adolescents experience physical abuse by their parents. In the context of resilience theory, resilience despite parental abuse is considered to be multisystemic and to relate to different contexts. It is well established that experiences of physical abuse by parents can lead to devastating developmental consequences in adolescents, while peer relationships can become an essential positive or negative factor. At a relational level high status (high acceptance and popularity) within the peer group can be seen as a protective factor and vice versa a low peer status as a risk factor for adolescents' development. However, how peer status is conceptualized differs in the existing literature, and whether peer status is the same for youth who have experienced abuse as for youth who have not is currently not answered. Research has shown that parental physical abuse is related to dysregulated behavior, such as internalizing behaviors, which in turn co-forms the position in the peer group. Most studies use the CDC (Coie, Dodge, and Coppotelli; 1982) approach to classify youth with cut-off values into status groups. The present study conceptualized peer status as heterogeneous patterns based on acceptance and popularity measures without including any other characteristics or traits using person-centered analysis.

Given the complex relationship between experiences of parental physical abuse, adolescents' internalizing symptoms, and their status within the peer group, the present study addressed how many peer status profiles can be found in adolescents with and without parental physical abuse and whether there are differences in the underlying profiles of peer status. And how are these underlying profiles of peer status predicted by different forms of internalizing symptoms?

Questionnaire data from a cross-sectional study in 2020 with a sample of  $N=1'959$  Swiss seventh grade high school students ages 12 – 14 ( $M = 11.76$ ;  $SD = .65$ ), 1,000 (51.2%) assigned females and 952 (48.8%) assigned males, was used to identify and compare underlying patterns of peer status using person-centered Latent Profile Analysis (LPA). Using LPA, we identified three distinct profiles for adolescents with parental physical abuse experiences ( $n=344$ ), namely *liked*, *liked-popular* and *rejected-unpopular*. Within adolescents without parental physical abuse experiences ( $n=1,565$ ) we revealed four profiles, namely *liked*, *liked-popular*, *rejected-unpopular* and *average*. A multinomial logistic regression analysis was conducted to investigate depression, anxiety, and dissociation as predictors of the peer status patterns.

### References

- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child Maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 409–438. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144029>
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706–716. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>
- Prinstein, M. J., Rancourt, D., Adelman, C. B., Ahlich, E., Smith, J., & Guerry, J. D. (2018). Peer status and psychopathology. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 617–636. The Guilford Press.
- van den Berg, Y. H. M., Burk, W. J., & Cillessen, A. H. N. (2015). Identifying Subtypes of Peer Status by Combining Popularity and Preference: A Cohort-Sequential Approach. *The Journal of Early Adolescence*, 35(8), 1108–1137. <https://doi.org/10.1177/0272431614554704>

## *Longitudinal hedonic and eudemonic patterns of family violence-resilience in adolescence: Being resilient is more than just not being symptomatic*

**KASSIS Wassilis, AKSOY Dilan, FAVRE Céline, JANOUSCH Clarissa**

PH FHNW

Research confirms internationally, that about 20-25% of all children are experiencing physical abuse by their parents. These numbers are considered especially high because they involve massive physical abuse as kicks and massive blows. Studies report a prevalence of 19% for Switzerland (Enzmann et al., 2018; Kinderschutz Schweiz, 2018), and around 20–25% for the European Union (Kassis et al., 2018).

This study analyses longitudinally the data of a random sample of  $N = 1,767$  seventh grade high school students in Northwestern-Switzerland on physical abuse by his or her parents by conducting an online questionnaire twice within the school year (wave 1 at the start, August/September 2020, and wave 2 the end, Mai/June 2021, of the school year) with a mean age of 11.7 years at wave 1 and 12.3 age at wave 2). About 30% of the participating adolescents have been physically abused by their parents. By applying a person-oriented analytical approach via latent class and latent transition analyses with the sub-sample of the physically abused students ( $n_{w2}=523$ ), we were able to identify and compare longitudinally four distinct violence-resilience patterns and the respective trajectories. We considered violence-resilience a specific multidimensional and latent construct that included both, feeling good (emotional, hedonic indicators as high levels on self-esteem, and low levels on depression/fear, and dissociation) and functioning well (performative, eudemonic indicators as high levels on self-determination, and self-efficacy, but low levels on aggression against peers). By applying this non-psychopathology-oriented approach, we adapted one of the most compelling



---

insights of well-being research (Deci & Ryan, 2001) to the field of resilience and identify violence-resilience at school as a complex a multidimensional latent construct that concerns optimal emotional experiences and functioning well at school.

With this study we took into consideration that the absence of negative outcomes as depression and aggression at time 1 for adolescents being physically abused by their parents is not the opposite or even an adequate evidence to a positive development despite having experienced physical abuse by parents and that this resilience state at t1 will be unstable. In statistical terms, by this theoretical shortcoming on resilience-outcomes, we would be perpetuating the far more important beta-error, a false negative, and retain the null hypothesis when it is actually wrong – adolescents are identified incorrectly as violence-resilient even if they are not - and state that just because of the lack of internalizing and externalizing symptoms adolescents are doing fine.

#### References

- Enzmann, D., Kivivuori, J., Marshall, I. H., Steketee, M., Hough, M., & Killias, M. (2018). *A Global Perspective on Young People as Offenders and Victims*. Springer, Cham.
- Kassis, W., Artz, S., Maurovic, I., & Simões, C. (2018). What doesn't kill them doesn't make them stronger: Questioning our current notions of resilience. *Child Abuse & Neglect*, *78* (1), 71-84.
- Kinderschutz Schweiz (2018). Empfehlungen von Kinderschutz Schweiz. file:///C:/Users/wassilis.kassis/Downloads/Sommersession\_2018\_Empfehlungen\_Parlament.pdf. (last access 24.09.18).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, *52*(1), 141-166.

## *Patterns of psychopathological symptoms in adolescents with parental violence experiences from a resilience perspective*

**AKSOY Dilan, FAVRE Céline, JANOUSCH Clarissa, ERTANIR Beyhan**

Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Internalizing, externalizing, parental violence, adolescent development, violence resilience

Internationally, an average of 18-25% of adolescents experience physical parental violence. Extensive research established that parental violence against adolescents can cause an ample list of internalizing and externalizing symptoms. Adolescents who do not develop psychopathological symptoms despite experiencing severe physical violence at the hands of their parents have been labeled resilient in research. Whether someone can be described as resilient or not cannot be said in general terms but depends on the particular risk factors to which an individual is exposed to. Adolescents with average functioning despite the presence of risk factors that often lead to psychopathology can already be considered resilient. On the other hand, for risk factors that have a weaker link to mental health, it might be more appropriate to call youth resilient if they are functioning above average. In current resilience research, resilience is usually operationalized dichotomously despite its processual nature. This leads to youth being labeled resilient or non-resilient, with little range in between. This study therefore examined the following question: How many and what type of non-dichotomous patterns of violence resilience status associated with externalizing and internalizing symptom indicators can we identify, and how are they composed? Questionnaire data from a cross-sectional study with a sample of N= 1974 Swiss seventh grade high school students aged 12 - 14 years (M = 11.76; SD = .65) were used to identify and compare patterns of internalizing and externalizing symptoms. Using latent profile analysis, adolescents with (n= 403) and without experiences of physical parental violence (n= 1571) were examined separately with respect to depression/anxiety, dissociation, peer aggression, peer victimization and classroom disruption. A multinomial regression analysis was used to predict profile membership using sociodemographic variables. Regarding psychopathological symptoms, the lack of measurement invariance indicated that adolescents with and without physical parental violence experiences should be analyzed separately. Furthermore, four profiles were found. Two profiles were characterized by considerably high externalizing symptoms and medium internalizing symptoms and vice versa. The third profile showed adolescents exhibiting both elevated internalizing and externalizing symptoms. Most of the youth formed the fourth profile with low or no symptoms. Significant associations between the profiles and gender in the group of adolescents with physical parental violence experiences were revealed, but none in relation to sociocultural status and migration background. Considering a non-dichotomous operationalization of resilience following violence experiences might be a promising approach to gain more specific insights into resilience pathways among youths.

#### References

- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, *920* 5(7), 98
- Yoon, S., Howell, K., Dillard, R., McCarthy, K. S., Napier, T. R., & Pei, F. (2019). Resilience Following Child Maltreatment: Definitional Considerations and Developmental Variations. *Trauma, Violence, & Abuse*, *152483801986909*. <https://doi.org/10.1177/1524838019869094> 1045
- Yule, K., Houston, J., & Grych, J. (2019). Resilience in Children Exposed to Violence: A Meta-1046 analysis of Protective Factors Across Ecological Contexts. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *22*(3), 406–431. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00293-1>

---

## Achtsamkeit in der Primarschule: Wirksamkeit und Implementationsqualität ausgewählter Programme in der Schweiz | SSRE\_S12A\_05

*Präsident(s) de session* : NEUENSCHWANDER Regula (Universität Bern), VOGEL Detlev (Pädagogische Hochschule Luzern)

*Discutant(s)* : NEUENSCHWANDER Regula (Universität Bern)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Effets établissements et effets maîtres

*Mots-clés* : Achtsamkeit, schulbasierte Interventionen, Wirksamkeit, Implementationsqualität, Selbstregulation

In der Schweiz sollen gemäss Lehrplan 21 überfachliche Kompetenzen wie beispielsweise Selbstreflexion, Emotionsregulation, Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit im alltäglichen schulischen Zusammenleben gefördert und erweitert werden. Eine geeignete Möglichkeit, diese personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler\*innen gezielt zu fördern, könnte in achtsamkeitsbasierten Unterrichtssequenzen liegen.

Achtsamkeit kann definiert werden als eine besondere Art, dem gegenwärtigen Moment Aufmerksamkeit zu schenken, gekennzeichnet durch eine rezeptive und nicht-urteilende Haltung (Kabat-Zinn, 2003). Achtsamkeitsbasierte Interventionen (mindfulness-based interventions, MBIs) zeichnen sich durch das Training dieser Form der Aufmerksamkeit und einer neugierigen, liebevollen Selbstbeobachtung aus, wobei erfahrungsbasiertes Lernen im Zentrum steht. MBIs beinhalten in der Regel formelle und informelle Meditationspraktiken, die es ermöglichen im Hier und Jetzt zu sein, beispielsweise in dem die Aufmerksamkeit auf die Atmung gelenkt wird. Jüngere Forschung zur Wirksamkeit von MBIs in Schulen zeigt generell ein erfolgsversprechendes Ergebnismuster (Weare, 2019). Im deutschsprachigen Raum gibt es jedoch bisher nur sehr wenige Evaluationen von MBIs mit Schüler\*innen wobei auch hier ein grosses Interesse besteht (Vogel & Frischknecht Tobler, 2019).

Das Ziel dieses Symposiums ist, aktuelle Forschung zu MBIs in der Schweiz zusammenzubringen. Der erste Beitrag von Vogel & Tschopp untersucht die Wirkung eines Achtsamkeitstrainings auf die Emotionserkennung und Emotionsregulation von Primarschüler\*innen anhand eines Warte-Prä-Postdesigns. Der zweite Beitrag von Preisig & Neuenschwander sowie der dritte Beitrag von Neuenschwander & Schatz beziehen sich auf die Effekte zweier achtsamkeitsbasierter Interventionen bei 2.-6. Klässlern auf soziales und emotionales Wohlbefinden sowie die Selbstregulation anhand eines Wartelisten-Kontrollgruppen-Designs. Der Beitrag von Preisig & Neuenschwander untersucht, ob die Interventionseffekte durch verschiedene Aspekte der Implementationsqualität moderiert werden. Auch die Beiträge von Neuenschwander & Schatz und Vogel & Tschopp beschäftigen sich mit einer Frage der Moderation: nämlich ob und inwiefern die Interventionseffekte durch die Achtsamkeit und/oder das Selbstmitgefühl der Lehrperson beeinflusst werden.

In einer anschliessenden Diskussion wird Neuenschwander Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Evaluationen beleuchten und Möglichkeiten aufzeigen, wie Entwicklung, Implementation sowie wissenschaftliche Evaluation von MBIs optimiert und aufeinander angepasst werden können. Unser Symposium soll einen kritischen Diskurs ermöglichen, wie Wissenschaftler\*innen und Akteur\*innen aus der Praxis gemeinsam zu einem besseren Verständnis des Potentials aber auch der Grenzen von Achtsamkeit in der Primarschule finden.

### Literatur

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

Vogel, D. & Frischknecht Tobler, U. (Hrsg.) (2019). Achtsamkeit in Schule und Bildung. hep-Verlag.

Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology*, 28, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.001>

## *Pilotstudie «Achtsamkeit in der Primarschule»: Wirkung eines Achtsamkeitstrainings auf die Emotionserkennung und Emotionsregulation von Primarschüler\*innen*

**VOGEL Detlev, TSCHOPP Cécile**

Pädagogische Hochschule Luzern

Die zunehmende Verhaltensdiversität in Schulen und die damit verbundene Problematik, mit auffälligem Verhalten umzugehen respektive die sozio-emotionale Kompetenz dieser Schüler\*innen zu fördern, ruft nach spezifischen Trainingseinheiten. Als ein wirksamer Ansatz der ganzheitlichen Förderung von sozio-emotionaler Kompetenz und Verhaltensregulation gelten achtsamkeitsbasierte Interventionen (Mendelsohn et al., 2010). Die Achtsamkeitspraxis vermag die Selbstregulation so zu fördern, dass eine bewusste Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Verhaltensweise besser möglich ist (Mendelsohn et al., 2010). Ein wesentlicher Fokus liegt dabei auf der Erkennung und Verbalisierung von Emotionen, was eine zentrale Voraussetzung der Emotionsregulation ist (Gross, 1998).

Daran knüpft das «MoMento-Training» an, ein in der Schweiz entwickeltes Achtsamkeitsprogramm für Kinder (Rüst et al., 2019), basierend auf dem *BREATHE in Education Program*. Die vorliegende Studie untersucht die Frage, inwieweit das *MoMento-Training* die Emotionswahrnehmung und -verbalisierung bei Schüler\*innen sowie deren Fähigkeit, eigene Emotionen zu regulieren und sozial kompetent zu handeln, zu fördern vermag. Entsprechend bestehenden Befunden der positiven Wirkung der

---

Achtsamkeit der Lehrperson auf das Verhalten der Schüler\*innen (Jennings, 2015), wird zudem die Achtsamkeit der Lehrperson als Moderatorvariable berücksichtigt.

Die Überprüfung der Effekte des *MoMento-Trainings* erfolgt anhand eines Warte-Prä-Postdesigns mit sieben Primarschulklassen ( $N=140$ ). Das heisst, in den sieben Primarschulklassen werden zwei Mal Daten erhoben mit einem Zeitintervall von 10 Wochen, darauf folgt die Durchführung des 10-wöchigen *MoMento-Trainings* und nach dieser Intervention erfolgt die dritte Datenerhebung, jeweils mittels Fragebögen. Dazu werden validierte Skalen eingesetzt und nebst Selbsteinschätzung der Schüler\*innen bezüglich Emotionserkennung und -verbalisierung sowie Sozialkompetenz wird auch die Fremdeinschätzung der Lehrpersonen bezüglich Emotionsregulation der Schüler\*innen berücksichtigt. Zudem wird die Selbsteinschätzung zur Lehrpersonen-Achtsamkeit erhoben.

Die Intervention findet im Frühjahr 2022 statt, die Datenerhebung und -analyse wird bis zum Zeitpunkt der Konferenz abgeschlossen sein. Basierend auf bisheriger Forschung (u.a. Jansen et al., 2017), erwarten wir positive Effekte des Achtsamkeitstrainings auf die abhängigen Variablen, d.h. eine Zunahme der Emotionswahrnehmung, -verbalisierung und -regulation sowie eine höhere Sozialkompetenz. Zudem erwarten wir in der Tendenz positivere Effekte in Schulklassen mit einer achtsameren Lehrperson als in Schulklassen mit einer weniger achtsamen Lehrperson.

Mit den Ergebnissen leisten wir einen bedeutsamen Beitrag für die Schulpraxis, indem wir aufzeigen, welchen Beitrag ein Achtsamkeitsprogramm für die Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen leisten kann. Diskutiert werden soll, welche forschungsmethodischen Weiterentwicklungen den Herausforderungen bei der Durchführung noch besser gerecht werden könnten und wie die Nachhaltigkeit der Effekte gestärkt werden könnte. Zudem steht zur Diskussion, welche Hinweise für die Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrpersonen aus den Ergebnissen gewonnen werden können.

#### Literatur

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Jansen, P., Schulz, A. & Nottberg, C. (2017). Einfluss von achtsamkeitsbasierten Interventionen auf Exekutive Funktionen im Kindesalter. Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 48(4), 206–216. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000160>

Jennings, P. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>

Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. K., Thoades, B. L. & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38(7), 985–994. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x>

Rüst, M., Baumann, A. & Lullies, C. (2019). *MoMento-Programm Schülerkomponente. Klassenlehrmittel 4.-6. Klasse. Achtsame Schulen Schweiz.*

## *Achtsamkeitsbasierte Interventionen für Primarschüler\*innen in der Schweiz: Effekte auf soziales und emotionales Wohlbefinden sowie die Selbstregulation und die Rolle der Implementationsqualität*

**PREISIG David, NEUENSCHWANDER Regula**

Universität Bern

Achtsamkeitsbasierte Interventionen werden mit zunehmender Häufigkeit in Schulen eingesetzt, um das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Tatsächlich wurde der positive Effekt achtsamkeitsbasierter Interventionen auf die Selbstregulation sowie auf das soziale und emotionale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen durch zahlreiche, mehrheitlich britische und amerikanische Studien bestätigt (Dunning et al., 2019). Der Einfluss der Implementationsqualität bei achtsamkeitsbasierten Interventionen wurde bisher hingegen kaum untersucht (Feagans-Gould et al., 2016; Tudor et al., in press). Die Tatsache, dass die Implementationsqualität bei schulbasierten Interventionen im Allgemeinen einen starken Einfluss auf deren Effektivität hat (vgl. Durlak et al., 2011 im Bereich der sozio-emotionalen Kompetenzen), legt nahe, dass die Berücksichtigung der Implementationsqualität auch bei achtsamkeitsbasierten Interventionen wesentlich ist. Hinsichtlich der zunehmenden Verbreitung von Achtsamkeitsprogrammen im Bildungskontext, ist vertieftes Wissen zu deren Einsatz und Wirksamkeit besonders wichtig.

Das Ziel dieser Studie ist es, den Effekt der Implementationsqualität auf die Wirksamkeit zweier achtsamkeitsbasierter Interventionen zu untersuchen. Es wird erwartet, dass die achtsamkeitsbasierten Interventionen die Selbstregulation sowie das soziale und emotionale Wohlbefinden der Schüler:innen fördern. Weiter wird erwartet, dass die Interventionseffekte bei höherer Implementationsqualität grösser sind. Die Interventionen (Binja und BTP) wurden in 2. bis 6. Primarschulklassen von entsprechend geschulten Lehrpersonen durchgeführt. Die jeweiligen Einheiten fanden über 8 Wochen während dem regulären Schulunterricht statt. Im Rahmen eines Wartelisten-Kontrollgruppen-Designs, nahmen insgesamt 248 Schüler:innen aus 19 Klassen teil (Binja-Interventionsgruppe, 8 Klassen,  $N = 102$ ; BTP-Interventionsgruppe, 4 Klassen,  $N = 58$ ; Kontrollgruppe, 7 Klassen,  $N = 86$ ). Daten zur Selbstregulation sowie zum sozialen und emotionalen Wohlbefinden, wurden durch den Selbstbericht der Schüler:innen und den Fremdbbericht der Eltern, anhand von Fragebogen zu drei Messzeitpunkten (Prä-, Post- und 2 Monate Follow-up-Messung) erhoben. Die Implementationsqualität (implementation quality) wurde anhand eines wöchentlichen, schriftlichen Protokolls erhoben, in welchem die jeweilige Lehrperson die Kooperation der Schüler:innen (responsiveness) und die Qualität der Durchführung (quality of delivery) festgehalten hat. Mehrebenenanalysen werden die Klassenstruktur der vorliegenden Daten berücksichtigen und erlauben sowohl das Testen der Interventionseffekte als auch deren Moderation durch die Variablen der Implementationsqualität.

---

Diese Studie schafft einen vertieften Einblick in die Wirksamkeit und Anwendung achtsamkeitsbasierter Interventionen im regulären Primarschulunterricht in der Schweiz. Die Ergebnisse sollen differenziertere Befunde zur Wirksamkeit und Durchführbarkeit einer Achtsamkeitsintervention sowie Aussagen zur Motivation und Kooperation der Schüler:innen ermöglichen. Diese Erkenntnisse sind sowohl für die Entwicklung von Interventionen und deren gezielten Einsatz als auch für die entsprechende Schulung von Lehrpersonen unabdingbar.

#### Literatur

- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Feagans-Gould, L. F., Dariotis, J. K., Greenberg, M. T., & Mendelson, T. (2016). Assessing fidelity of implementation (FOI) for school-based mindfulness and yoga interventions: A systematic review. *Mindfulness*, 7(1), 5-33.
- Tudor, K., Raja, A., Maloney, S., Baer, R., Blakemore, S., Byford, S., Crane, C., Dalgleish, T., Dunning, D., De Wilde, K., Ford, T., Greenberg, M., Lord, L., Radley, L., Opaleye, E. S., Taylor, L., Ukoumunne, O. C., Viner, R., Kuyken, W., & Montero-Marín, J. (in press). *Universal mindfulness training in schools for adolescents: A scoping review and conceptual model of moderators, mediators and implementation factors*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31219/osf.io/j2qz7>

## *Wirksamkeit achtsamkeitsbasierter Interventionen in der Primarschule: Die Rolle der Lehrpersonenmerkmale Achtsamkeit und Selbstmitgefühl*

**NEUENSCHWANDER Regula, SCHATZ Jenny**

Universität Bern

Achtsamkeitsbasierte Interventionen (mindfulness-based interventions, MBIs) in Schulen scheinen generell erfolgsversprechend zu sein. Wobei bisherige Wirksamkeitsforschung kleine bis mittlere Effekte für diverse Schüler\*innen Outcomes, kleine Effekte für die Unterrichtsqualität und kleine Effekte für Lehrpersonenvariablen erzielt hat (Weare, 2019). Zudem konnten Effekte von positiven Lehrpersoneneigenschaften wie Achtsamkeit und (Selbst-)Mitgefühl auf die Interaktion im Klassenzimmer sowie vereinzelt auf das Wohlbefinden der Schüler\*innen gezeigt werden (Colaianne et al., 2020; Klingbeil & Renshaw, 2018). Die Frage inwiefern Lehrpersonenmerkmale die Wirksamkeit von MBIs beeinflussen, scheint in diesem rasant wachsenden Forschungsfeld zentral, wenn auch bisher kaum untersucht.

Diese Studie untersucht die Rolle des Selbstmitgefühls und der Achtsamkeit der Lehrperson im Kontext von MBIs bei Primarschüler\*innen. Folgende Hypothesen werden an Hand von Mehrebenenanalysen überprüft: (1) Unabhängig von der Intervention hat das Selbstmitgefühl und die Achtsamkeit der Lehrperson einen Effekt auf die Selbstregulation sowie das soziale und emotionale Wohlbefinden der Kinder. (2) Die Intervention verbessert die Selbstregulation sowie das soziale und emotionale Wohlbefinden der Kinder. (3) Es wird ein moderierender Effekt erwartet: Die Kinder profitieren am meisten von der Intervention, wenn die Lehrperson über mehr Selbstmitgefühl und mehr Achtsamkeit berichtet.

Wir haben zwei unabhängige Programme (BTP und Binja), die seit einigen Jahren in Primarschulen der Schweiz implementiert werden, evaluiert. Lehrpersonen wurden im jeweiligen Programm geschult und implementierten es im Frühjahr 2021 in 8 Wochen während des regulären Schulunterrichts bei 2.–6. Klässlern (Wartliste-Kontrollgruppen-Design mit  $N=17$  Lehrpersonen;  $N=248$  Schüler:innen aus 19 Klassen; Interventionsgruppe Binja mit  $N=8$  Klassen; Interventionsgruppe BTP mit  $n=4$  Klassen, Kontrollgruppe  $n=7$  Klassen). Lehrpersonen, Schüler\*innen und Eltern (Fremdbericht Kinder) beantworteten drei Mal (Prä-, Post- und 2-Monate-Follow-up-Messung) diverse Fragebogen zur Selbstregulation, zum sozialen und emotionalen Wohlbefinden sowie zum Selbstmitgefühl und zur Achtsamkeit. Erste Analysen zeigen (1) unerwartete positive Zusammenhänge zwischen der Selbstkritik der Lehrperson (negativ-gepolte Items der self-compassion scale) und einigen Schüler\*innenvariablen im Selbst- und Fremdbericht, (2) kleine, differentielle Interventionseffekte der beiden Programme in Bezug auf einige Schüler\*innenvariablen und (3) komplexe moderierende Effekte der Achtsamkeit und des Selbstmitgefühls der Lehrperson auf die Interventionseffekte.

Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die zentrale Rolle der Lehrperson bei der Implementation von MBIs diskutiert. Dabei wird zum modernen Ansatz des *achtsamen Unterrichtens* (ruhiges, klares und freundliches vs. reaktives, zerstreutes und kritisches Unterrichten; Rickert et al., 2020) Bezug genommen. Zudem werden die vorliegenden Befunde in einen grösseren theoretischen Rahmen gestellt, der aufzeigt, wie Lehrpersonenmerkmale die Qualität des Unterrichts und die Outcomes von Schüler\*innen beeinflussen können (vgl. Modell des prosozialen Klassenzimmers; Jennings & Greenberg, 2009).

#### Literatur

- Colaianne, B. A., Galla, B. M., & Roesser, R. W. (2020). Perception of Mindful Teaching are Associated with Longitudinal Change in Adolescents Mindfulness and Compassion. *International Journal of Behavioral Development*, 44, 41-50. <https://doi.org/10.1177/0165025419870864>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. doi. org/ 10. 3102/ 00346 54308 325693
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33, 501-511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>.
- Rickert, N. P., Skinner, E. A. & Roesser, R. W. (2020). Development of a multidimensional, multi-Informant measure of teacher mindfulness as experienced and expressed in the middle school classroom. *International Journal of Behavioral Development*, 44, 5-19. <https://doi.org/10.1177/0165025419881724>
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology*, 28, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.001>

---

## Entwicklungslinien schulischen Führungshandelns in der Schweiz | SSRE\_S12A\_06

*Président(s) de session* : TULOWITZKI Pierre (Pädagogische Hochschule FHNW)

*Discutant(s)* : ZALA-MEZÖ Enikő (Pädagogische Hochschule Zürich)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Langue* : Allemand

*Domaine spécifique* : Leadership en éducation, Qualité en éducation

Seit Einführung der Schulleitung sind auch in der Schweiz schulische Führungskräfte sowie das schulische Führungshandeln von Interesse für die Bildungsforschung. International gibt es inzwischen vielfache empirische Hinweise, dass Schulleitungen bzw. ihr Handeln sich direkt auf verschiedene innerschulische Variablen und indirekt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auswirken. Wenngleich dies nicht dezidiert für die Schweiz überprüft wurde, so besteht grundsätzlich auch im Schweizer Kontext ein Konsens dazu. Für den Schweizer Kontext untersucht hingegen wurden Tätigkeitsfelder und Belastungen (z.B. Dorsemagen et al., 2013; Huber et al., 2013) oder auch Rollenkonzeptionen und Führungsverhalten (z.B. Soguel et al., 2015; Windlinger et al., 2014). Vielfach hatten zugrundeliegende Forschungsprojekte einen kantonalen Fokus. Das Feld dominieren Fallstudien und quantitative Studien mit Querschnittsdesign. Eine Betrachtung der Forschung zum pädagogischen Führungshandeln in der Schweiz – sowohl über kantonale als auch temporale Grenzen hinweg – stellt somit Desiderat und Chance zugleich dar.

Die Erforschung schulischen Führungshandelns hat in den letzten 15 Jahren darüber hinaus ihre Perspektive zunehmend erweitert und auch Lehrpersonen als zentrale Akteure und (Mit-)gestaltende in der Schule in den Blick genommen (z.B. Teacher Leadership, Strauss & Anderegg, 2020). Fragen nach der Verteilung von Führung, nach geteilter Verantwortung und nach Kooperation in der Schule rücken damit verstärkt in den Vordergrund, ebenso ein Verständnis von Führung als Interaktion zwischen Personen bzw. als responsives Geschehen.

Das hier vorgestellte Symposium greift die verschiedenen skizzierten Stränge Schweizer schulischer Führungsforschung auf. Anhand dreier zusammenhängender Beiträge werden drei zentrale Perspektiven aufgegriffen: Eine schweizweite Bestandsaufnahme der Profession Schulleitung (Beitrag 1), ein Vergleich schulischen Führungshandelns über die Zeit (Beitrag 2) und eine empirisch fundierte Betrachtung verteilter Führung (Beitrag 3). Die Beiträge sind im Vorfeld in koordinierter Weise ausgearbeitet, so dass bereits während der Präsentation Bezüge zwischen den Beiträgen hergestellt werden. Ein Diskutant präsentiert darüber hinaus eine kritische Würdigung bisheriger Forschung und skizziert Herausforderungen für bzw. Anforderungen an künftige Forschung im Bereich pädagogischer Führung.

### Literatur

Dorsemagen, C., Baeriswyl, S., & Krause, A. (2013). Schulleitung und Gesundheit an Volksschulen des Kantons Aargau. Eine Expertise. Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau. <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/3187>

Huber, S. G., Wolfgramm, C., & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In S. G. Huber (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2013 – Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements (S. 259–271). Carl Link.

Soguel, N., Huguenin, J.-M., & Ecabert, C. (2015). Autonomie souhaitée et perçue par les cadres scolaires en Suisse romande. In Y. Dutercoq, M. Gather Thurler, & G. Pelletier (Hrsg.), *Le leadership éducatif: Entre défi et fiction* (51.–69. Aufl.). De Boeck.

Strauss, N.-C., & Anderegg, N. (Hrsg.). (2020). *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen* (Bd. 1). hep.

Windlinger, R., Hostettler, U., & Kirchhofer, R. (2014). Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität – Eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern. University of Teacher Education Berne. [http://educodoc.ch/record/111772/files/Schlussbericht\\_DORE\\_140305\\_Layout\\_definitiv.pdf](http://educodoc.ch/record/111772/files/Schlussbericht_DORE_140305_Layout_definitiv.pdf)

## *Quo vadis Schulleitung? Erkenntnisse zu Berufszufriedenheit, Tätigkeiten und professioneller Identität von Schweizer Schulleitungen*

**TULOWITZKI Pierre<sup>1</sup>, PIETSCH Marcus<sup>2</sup>, GRIGOLEIT Ella<sup>1</sup>, PROGIN Laetitia<sup>3</sup>, COMETTI Nadia<sup>1</sup>, SPOSATO Gloria<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule FHNW ; <sup>2</sup>Leuphana Universität Lüneburg ; <sup>3</sup>HEP Vaud

Während Schweizer Forschung zu schulischen Führungspersonen in den letzten 15 Jahren immer zahlreicher wurde, mangelt es bis heute an Studien, die die Gesamtschweiz beleuchten. Somit bleibt Schulleitung teilweise ein «blinder Fleck», obwohl international belegt ist, dass Schulleitungshandeln sich direkt auf das Handeln von Lehrpersonen und in-direkt auf die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern auswirkt (z.B. Grissom et al., 2021). Hiesige Forschungsvorhaben sowie Inhalte der Professionalisierungsmassnahmen für schulische Führungskräfte greifen häufig auf internationale Studien zurück, welche für den Schweizer Kontext nur begrenzt aussagekräftig sind.

Diese Lücke versuchte das vorliegende Projekt zu füllen. Ziel war eine schweizweite standardisierte Befragung von Schulleitenden. Im Zentrum standen dabei folgende Fragen: Warum ergreifen sie diese Tätigkeit? Was (de-)motiviert sie in ihrem Beruf? In welche Strukturen und Rahmenbedingungen sind sie eingebettet? Wie lässt sich ihr Führungshandeln charakterisieren? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit im Kollegium?

---

Die zugrundeliegenden Daten wurden im Herbst 2021 mit Hilfe eines standardisierten Online-Fragebogens erhoben, der per E-Mail an 4'749 verifizierte Schulleitungen in der Schweiz verschickt wurde. 2'035 Schulleitende beteiligten sich vollständig an der Befragung. Zentrale Charakteristika der Stichprobe (Alter, Geschlecht, Schulform, regionale Verteilung) entsprechen grösstenteils verfügbaren Daten des Bundesamts für Statistik zu schulischem Leitungspersonal.

Die Online-Fragebögen bestanden aus geschlossenen Fragen, die neben thematisch relevanten Skalen (überwiegend etabliert, u.a. aus PISA, TIMMS, TALIS) und Items auch demografische Angaben umfassten. Die deskriptiven Statistiken wurden mit der Software SPSS 26 berechnet.

Die Gesamtschau der Umfrageergebnisse zeigt, dass ein Gros der Schulleitenden weitgehend zufrieden mit der beruflichen Karriere ist. Auch der nur selten geäusserte Wunsch, die Stelle schnellstmöglich zu wechseln, unterstreicht dies. Bei den Gründen, Schulleitungen zu werden, fallen die intrinsischen Motive sowie Wünsche, zu gestalten und zu entwickeln, auf. Das tatsächliche Tätigkeitsprofil zeigt jedoch, dass Schulleitende einen eher geringen Anteil ihrer Arbeitszeit für entsprechende Tätigkeiten verwenden. Die Einschätzung ihrer zeitlichen Ressourcen untermauert diese Feststellung. So geben beinahe 75% der Befragten an, zu wenig Zeit zu haben, um ihre täglichen Aufgaben zu erfüllen, obwohl sie in der Regel ohnehin bereits mehr arbeiten als in ihrem Pensum vorgesehen. Womöglich beschränken somit die Rahmenbedingungen die Möglichkeiten, sich effektiv der Entwicklung der Schulen widmen zu können.

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse dahingehend deuten, dass das berufliche Selbstverständnis eines Grossteiles der befragten Schulleitenden eher an Führung (Leadership) orientiert ist als an Administration oder einem Verständnis von Schulleitung als «oberste Lehrperson». Dennoch wurde die Aussage, dass die Leistung der Schulleitungen nach den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler zu bemessen ist, überwiegend abgelehnt.

#### Literatur

Feldhoff, T., Radisch, F., Maag Merki, K., Jude, N., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Maaz, K., Arndt, M., Habeck, L., Suter, F., Wüst, O., Rettinger, T., Reschke, K., & Selcik, F. (2022). *Erfahrungen von Schulleiter\*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie «S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen»*. [www.s-clever.org](http://www.s-clever.org)

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research. Research Report*. Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>

Sandmeier, A., Betschart, S., Perrenoud, O., & Skedsmo, G. (2021). *HEPISCO (Health Promotion In Schools in Times of Covid-19) – Studie. Erste Ergebnisse zur Gesundheit von Schweizer Schulleiter/innen*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5575956>

## *Veränderungen der beruflichen Rahmenbedingungen und des Führungsverständnisses von Berner Schulleitungen 2012-2021*

**WINDLINGER Regula, HOSTETTLER Ueli**

PHBern

Seit Einführung der geleiteten Schule 1993 im Kanton Bern hat sich die Rolle der Schulleitung entwickelt und verändert. Ihre Aufgabenbereiche wurden Schritt für Schritt erweitert, geklärt und schliesslich 2005 gesetzlich verankert, als integraler Berufsauftrag, der die betriebliche und pädagogische Führung umfasst. Mit der Teilrevision des Volksschulgesetzes 2008 erfolgte eine weitere Professionalisierung durch die Übertragung neuer Kompetenzen und klarerer gesetzlichen Regelungen. Der Wandel vom Schulvorstand zum Schulleitenden und die Veränderung der Haltung der Lehrpersonen zur geleiteten Schule verliefen in den Einzelschulen in unterschiedlicher Weise. Insgesamt zeigt unsere Forschung, dass zum Erhebungszeitpunkt 2012 (Windlinger & Hostettler, 2014) die Schulleiter\*innen zur Schule gehören, dass Führung stattfindet und diese von den Kollegien mehrheitlich positiv bewertet wird. Viele Schulleitende haben kleine Pensen, leisten Überzeit und arbeiten gleichzeitig auch als Lehrperson. In ihrem beruflichen Selbstverständnis bewegen sie sich zwischen den Polen Leadership, Primus inter Pares und Administration.

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage, inwiefern sich die beruflichen Rahmenbedingungen, das berufliche Selbstverständnis und das Führungsverhalten der Schulleitenden im Kanton Bern seither (2012 bis 2021) verändert haben. Dazu werden Daten aus dem Forschungsprojekt «Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität» (Windlinger & Hostettler, 2014) mit den Daten der Berner Stichprobe des Schulleitungsmonitors Schweiz (Tulowitzki et al., 2022) verglichen und vor dem Hintergrund des historischen Kontexts diskutiert.

Im Projekt «Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität» wurden 241 Schulleitende und aus 181 Schulen des Kantons Bern schriftlich befragt zu den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit, ihrem Erleben und dem beruflichen Selbstverständnis. Weiter liegen Daten von 3197 Lehrpersonen vor, die Angaben zum Führungsverhalten der Schulleitenden machten. Die Berner Stichprobe des Schulleitungsmonitors Schweiz umfasst Daten von 239 Schulleitenden. Für den Vergleich werden die deskriptiven Daten aus den beiden Studien einander gegenübergestellt. Wo möglich (direkt vergleichbare Daten wie Pensen, sowie bei übereinstimmenden Itemformulierungen) werden Mittelwertvergleiche (t-Tests) berechnet.

Der Vergleich der Daten zeigt, dass sich die Schuleinheiten - und damit verbunden die Pensen der Schulleitenden - vergrössert haben. Die Unterrichtstätigkeit der Schulleitenden hat sich verringert. Der Anteil der Schulleitenden ohne formale Qualifikation hat abgenommen. Das berufliche Selbstverständnis ist 2021 stärker an Leadership orientiert als vor 9 Jahren, gleichzeitig scheint der Einbezug der Lehrpersonen in die Führung wichtiger geworden zu sein.

Die Ergebnisse verweisen insgesamt auf eine weitere Professionalisierung der Berner Schulleitenden. Diskutiert wird die Frage nach den Treibern dieser Entwicklung sowie das Verhältnis des Berufsverständnisses im Sinne eines Primus inter Pares zur verstärkten Verteilung von Führung im Sinne von «Teacher Leadership» (Anderegg & Breitschaft, 2020).

---

#### Literatur

Anderegg, N. & Breitschaft, J. (2020). Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in der deutschsprachigen Schweiz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2020(03), 302–309. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.05>

Tulowitzki, P., Pietsch, M., Grigoleit, E. & Sposato, G. G. (2022). *Schulleitungsmonitor Schweiz 2021 - Befunde zu Werdegängen, Karrieremotiven, beruflicher Zufriedenheit und Führungsweisen*. <https://doi.org/10.26041/FHNW-4090>

Windlinger, R. & Hostettler, U. (2014). *Schulleitungshandeln im Kontext: Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien. Beiträge für die Praxis: Band 2*. hep.

## Teacher Leader und Schulleitungen – Führung zwischen Aushandlung, Abstimmung und Abgrenzung

**STRAUSS Nina-Cathrin**

PH Zürich

Führung ist besonders im internationalen Diskurs seit langem kein Phänomen mehr, dass sich allein mit Blick auf die Schulleitungen verstehen oder erklären lässt. Als soziales, responsives Geschehen ist Führungshandeln geprägt durch die Situation, die beteiligten Führenden und Geführten und ihre Interdependenzen. Als Führungspersonen verstanden werden neben den Schulleitenden auch weitere Mitarbeitende wie Lehrpersonen (Diamond, Spillane 2016). Das Konzept Teacher Leadership greift diese Vorstellung von Führung auf und nimmt Lehrpersonen als schulische Führungskräfte in den Blick (Wenner, Campbell 2017). Was international intensiv beforscht und diskutiert wird, findet sich auch in der Schweizer Schulpraxis wieder. Lehrpersonen nehmen zunehmend Verantwortung ausserhalb ihres Klassenzimmers wahr und im Rahmen von Funktionen wie Stufen- oder Qualitätsgruppenleitungen, als Themenverantwortliche für Digitales oder Nachhaltigkeit oder als professionelle und kompetente Lehrpersonen mit Erfahrung oder Expertise Einfluss auf die pädagogische Arbeit und Entwicklung in der Schule. Wie Lehrpersonen solche Führungsaufgaben bewältigen, ist im deutschsprachigen Raum noch kein bedeutsames Feld im Diskurs zu Schulführung.

Hier setzt eine qualitative Untersuchung zu themenbezogener Führung im Rahmen eines Reformprogrammes an, die sich mit Lehrpersonen als Führungspersonen und ihrem Handlungskontext auseinandersetzt (Strauss 2022). Die Untersuchung basiert auf der Begleitforschung eines Zürcher Reformprogrammes zu Umweltbildung. Mit der Methode der Grounded Theory wurden Interviews mit Themenverantwortlichen und Schulleitungen analysiert, relevante Akteure und Kontextbedingungen herausgearbeitet und in einem Wirkungsmodell in Beziehung gesetzt. Ausgehend von dem Modell wurden drei typische Konstellationen (themenbezogen führen, Thema hüten, themenbezogene Führung von sich weisen) identifiziert und beschrieben.

In diesem Beitrag wird der Fokus auf die Konstellation Teacher Leader und Schulleitung gelegt. Drei empirisch basierte, typische Konstellationen bei der Bewältigung einer Führungsaufgabe durch Lehrpersonen werden präsentiert mit einem spezifischen Fokus auf die Bedeutung der Schulleitungen für das Führungshandeln der Teacher Leader. Je nach Konstellation fördern oder behindern Schulleitungen mit ihrem Handeln und ihrem Einfluss auf den strukturellen und kulturellen Rahmen die Handlungsfähigkeit der Teacher Leader.

Abschliessend werden Überlegungen zu den Aushandlungen zwischen Schulleitungen und Teacher Leadern zur Diskussion gestellt. Denn aus diesem Verständnis von Führung ergeben sich praktische Konsequenzen für die Rollen und Beziehungen von Schulleitungen und Lehrpersonen sowie unter den Lehrpersonen. So verändern sich Rollen, professionelle Identitäten und Zuständigkeiten und neue Abstimmungen werden nötig.

#### Literatur

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147–154.

Strauss, Nina-Cathrin (2022). *Wie Lehrpersonen Führungsaufgaben bewältigen – eine qualitative Untersuchung von Teacher Leadership*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.

## Was macht formatives Feedback lernwirksam? – Neue Erkenntnisse aus drei Forschungs-Projekten | SSRE\_S12A\_07

*Präsident(s) de session* : **SMIT Robbert** (PH St.Gallen), **HESS Kurt** (PH Zug)

*Discutant(s)* : **RÜTTI JOY Olivia** (PH St.Gallen)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Evaluation, test et mesure, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Feedback, formatives Assessment, Rubrics, Mathematikunterricht, Englischunterricht

Formatives Assessment umfasst die Gewinnung von diagnostischen Informationen zu Prozessen und Ergebnissen des Lernens und die Nutzung dieser Informationen zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Gemäss Black und Wiliam (2009)

---

manifestiert sich formatives Assessment im Unterricht, wenn die Lehrperson (1) Lernziele und Beurteilungskriterien mit den Schülern\*innen teilt, (2) anregende Fragen zum Lernstand stellt, die Schüler\*innen zu (3) Self-Assessments und (4) Peer-Assessments anleitet oder (5) (Fremd-)Beurteilungen mit Lernunterstützung (Feedback) verbindet. Insbesondere Feedback ist einer der wirksamsten Faktoren, die das Lernen von Schüler\*innen beeinflussen ( $d = 0.70$ ; Hattie, 2009). Eine Möglichkeit gezielt individuelles Feedback zu geben, zu diagnostizieren und Lernende prozessnah zu unterstützen, ist der Einsatz eines Beurteilungsrasters (Rubrics). Rubrics können Lehrpersonen im Rahmen der formativen Beurteilung helfen, Lernziele und Anforderungen transparenter zu machen und sich mit Lernenden darüber auszutauschen (Panadero & Jonsson, 2013).

Wir berichten aus drei in Schulklassen durchgeführten Projekten zu formativem Feedback und Assessment in den Fächern Mathematik und Englisch. Zentrale Fragestellungen sind:

- Mit welcher Häufigkeit, mit welcher Dauer und in welcher Qualität führen Lehrpersonen der vierten Klasse formatives Assessment im alltäglichen Mathematikunterricht durch? Wie nehmen die Schüler\*innen das formative Assessment wahr und welchen Nutzen haben insbesondere Peer- und Self-Assessment für die Schüler\*innen?
- In welchen Aspekten des mathematischen Argumentierens (Erfassen der Aufgabe, Operieren, Begründen und Visualisieren) geben Lehrpersonen der 5. und 6. Klasse Feedback? Zeigen sich Unterschiede bei Lehrpersonen mit und ohne Nutzung eines Rubrics bezüglich der Häufigkeit der vier Aspekte.
- Was macht Feedback zu Schülertexten (Emails) im Englischunterricht der Oberstufe wirksam und inwiefern unterstützt ein Rubric die Wirksamkeit?

In den Studien zeigte sich prinzipiell eine gute Sichtbarkeit und Wirksamkeit von formativem Feedback und Assessment. Es wurde aber auch deutlich, dass die praktische Umsetzung noch optimiert werden kann und insbesondere die Nutzung von Rubrics weiterer Forschung bedarf.

#### Literatur

- Black, P., & William, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (1), 5–31.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.

## Formatives Assessment im alltäglichen Mathematikunterricht

**BUHOLZER Alois<sup>1</sup>, ZULLIGER Sandra<sup>1</sup>, RUELMANN Merle<sup>1</sup>, BAER Matthias<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PH Luzern ; <sup>2</sup>PH Zürich

### Einleitung

Formatives Assessment umfasst die Gewinnung von diagnostischen Informationen zu Prozessen und Ergebnissen des Lernens und die Nutzung dieser Informationen zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Gemäss der Konzeption von Black und William (2009) manifestiert sich formatives Assessment im Unterricht, wenn die Lehrperson (1) Lernziele und Beurteilungskriterien mit den Schülern\*innen teilt, (2) anregende Fragen zum Lernstand stellt (Eliciting Evidence), die Schüler\*innen zu (3) Self-Assessments und (4) Peer-Assessments anleitet oder (5) (Fremd-)Beurteilungen mit Lernunterstützung (Feedback-Interaktion) verbindet. Die Anwendung dieser fünf Strategien kann hinsichtlich des Planungs- und Formalisierungsgrads variieren. In der SNF-Studie «Teachers' Use of Formative Assessment» (TUFA) wird die informelle Umsetzung im alltäglichen Unterricht fokussiert.

Im Referat soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Mit welcher Häufigkeit, mit welcher Dauer und in welcher Qualität führen Lehrpersonen formatives Assessment im alltäglichen Mathematikunterricht durch?
- Wie nehmen Schüler\*innen formatives Assessment wahr?
- Welchen Nutzen haben Peer- und Self-Assessment für die Schüler\*innen?

### Methodologie

Die Einführung in das «Halbschriftliche Dividieren» wurde in 52 vierten Primarschulklassen (52 Lehrpersonen und 633 Schüler\*innen) auf Video aufgezeichnet. Zur Erfassung der Häufigkeit und Qualität von formativem Assessment wurden Coding- und Ratinginstrumente entwickelt und für die Videoanalyse verwendet. Zudem wurde der Leistungsfortschritt der Schüler\*innen in der halbschriftlichen Division mit einem Prä- und Posttest erhoben. Anhand eines standardisierten Fragebogens wurden die Schüler\*innen zu ihrer Motivation und ihrer Wahrnehmung des formativen Assessments befragt.

### Ergebnisse

Hinsichtlich der Häufigkeit ergaben die Videoanalysen, dass der überwiegende Teil der teilnehmenden Lehrpersonen alle fünf Strategien nutzt, die Einsatzdauer mit Ausnahme der Feedback-Interaktionen in der Regel jedoch kurz ist. Die Ergebnisse der Qualitätseinschätzung deuten insgesamt auf eine höchstens mittlere, meist aber geringe Qualität der Umsetzung der Strategien hin.

Die Wahrnehmung von formativem Assessment wurde differenziell untersucht und die Perspektiven verschiedener Schülergruppen, die mittels einer latenten Profilanalyse ermittelt wurden, unterschieden. Lernende mit starken oder motivierten Profilen nahmen die Lernunterstützung ihrer Lehrperson positiver wahr als Schüler\*innen mit überforderten und unmotivierten Profilen.

Hinsichtlich des Nutzens von Self- und Peer-Assessment zeigt sich, dass insbesondere Schüler\*innen mit schwachen Mathematikleistungen (gemessen an der Mathematiknote) von qualitativem Self-Assessment für die Anwendung von



---

unterschiedlichen Rechenstrategien und für ihre Leistung zur halbschriftlichen Division profitieren. Beim Peer-Assessment hat sich kein solcher Zusammenhang gezeigt.

### Mögliche Diskussionspunkte

- Inwiefern leisten die Ergebnisse von TUFA einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Theorie und Empirie zu formativem Assessment?
- Wie kann Self-Assessment eingesetzt werden, damit auch leistungsstarke Schüler\*innen einen Nutzen daraus ziehen können?
- Wie können (angehende) Lehrpersonen unterstützt werden, lernwirksames formatives Assessment im Unterricht umzusetzen?

#### Literatur

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (1), 5–31.
- Buholzer, A., Baer, M., Zulliger, S., Torchetti, L., Ruelmann, M., Häfliger, A., & Lötscher, H. (2020). Formatives Assessment im alltäglichen Mathematikunterricht von Primarlehrpersonen: Häufigkeit, Dauer und Qualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 629–661. doi.org/10.1007/s42010-020-00083-7
- Ruelmann, M., Torchetti, L., Zulliger, S., Buholzer, A. & Praetorius, A. (2021). Kognitiv-motivationale Schülerprofile und ihre Bedeutung für die Schülerwahrnehmung der Lernunterstützung durch die Lehrperson. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 395–422. doi.org/10.1007/s42010-021-00100-3
- Zulliger von Mühlhelen, S. & Buholzer, A. (2020). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrpersonen zu formativem Assessment. *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*. 170(9), 753-764.

## Lehrpersonen-Feedback im mathematischen Argumentieren unterstützt durch ein Beurteilungsraster (Rubric)

**DOBER Heidi<sup>1</sup>, BACHMANN Patricia<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PH Zug ; <sup>2</sup>PH St.Gallen

Mathematisches Argumentieren und das damit verbundene Sichtbarmachen und Begründen des Lösungswegs ist eine anspruchsvolle Kompetenz, die ab dem Kindergarten gelehrt wird. Im Zentrum steht dabei die Warum-Frage (Brunner, 2019). Das mathematische Argumentieren kann in Anlehnung an Brunner (2014) in die vier Bereiche 1) Erfassen der Aufgabe, 2) Operieren, 3) Argumentieren und 4) Visualisieren eingeteilt werden. Viele Lernende haben Schwierigkeiten, das mathematische Tun in Worte zu fassen und ihr Wissen explizit zu machen (Fetzer, 2011). Lehrpersonen haben Mühe, die Lernenden in diesem Prozess zu unterstützen (Brunner, 2019; Melhuish et al., 2020). Der Einsatz eines Beurteilungsrasters (Rubrics) kann beim mathematischen Argumentieren unterstützen zu diagnostizieren und individuelles Feedback zu geben. Rubrics können Lernziele transparent machen. Sie bieten eine Besprechungsbasis (Panadero & Jonsson, 2013). Für den vorliegenden Beitrag stellen sich folgende Fragen: In welchem Bereich des mathematischen Argumentierens geben Lehrpersonen während einer Übungsphase Feedback? Zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Feedback in den verschiedenen Bereichen und dem Einsatz des Rubrics sowie der Diagnosekompetenz der Lehrpersonen?

Um die Fragen zu beantworten, werden Video- und Fragebogendaten aus dem Projekt "Formatives Feedback im mathematischen Argumentieren" mit quasi-experimentellem Design zweier Pädagogischen Hochschulen der Schweiz verwendet. Die Stichprobe beinhaltet 44 Lehrpersonen und ca. 760 Schüler:innen des 2.Zyklus. Um das Feedback der Lehrkräfte zu erfassen, werden Videosequenzen à 30 Minuten einer Lektion einer standardisierten neunwöchigen Unterrichtsreihe analysiert. In den Sequenzen mit individuellen Übungsphasen treten Lehrpersonen mit einzelnen Lernenden oder kleinen Gruppen in Interaktion, um diese beim mathematischen Argumentieren zu unterstützen. Die Hälfte der Klassen verwendet dabei einen Rubric. Die Videosequenzen werden mithilfe eines Manuals im Sinne der vier Bereiche des mathematischen Argumentierens codiert und bezüglich Häufigkeiten analysiert. Die Häufigkeiten werden anschliessend in Hinblick auf die Gruppenzugehörigkeit mit Aussagen der Lehrpersonen zur Diagnosekompetenz aus den Fragebogen (t1 und t2 der Unterrichtsreihe) in Zusammenhang gebracht.

Es wird erwartet, dass Lehrpersonen, die entlang eines Rubrics Feedback geben den Bereich 3 und 4 (Argumentieren und Visualisieren) stärker in den Fokus rücken, als Lehrpersonen, die ohne Rubric unterstützen. Weiter wird erwartet, dass sich die Diagnosekompetenz von Lehrpersonen durch die Anwendung des Rubrics steigert.

Der Rubric gibt beim Lösen der Aufgabe eine Struktur und klare Kriterien vor. Zur Diskussion steht, ob Lehrpersonen, die ohne Rubric den Lernenden eine Struktur bieten, in ähnlichen Bereichen Feedback geben. Auch interessiert, inwiefern Rubrics, die im Unterricht nicht sichtbar sind, unterstützend wirken? Wird ein Rubrics nicht erfolgreich implementiert, kann er seine Wirkung nicht entfalten (Andrade, 2005; Panadero & Jonsson, 2013).

#### Literatur

- Andrade, H. G. (2005). Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*.
- Brunner, E. (2014). *Mathematisches Argumentieren, Begründen und Beweisen: Grundlagen, Befunde und Konzepte*. Springer Spektrum.
- Brunner, E. (2019). Förderung mathematischen Argumentierens im Kindergarten: Erste Erkenntnisse aus einer Pilotstudie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 40(2), 323–356. <https://doi.org/10.1007/s13138-019-00146-y>
- Fetzer, M. (2011). Wie argumentieren Grundschul Kinder im Mathematikunterricht? Eine argumentationstheoretische Perspektive. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 32(1), 27–51. <https://doi.org/10.1007/s13138-010-0021-z>
- Melhuish, K., Thanheiser, E., & Guyot, L. (2020). Elementary school teachers' noticing of essential mathematical reasoning forms: Justification and generalization. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23(1), 35–67. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-9408-4>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>

---

## Was macht Feedback zu Englischen Schülertexten lernwirksam?

**KELLER Stefan**

FHNW

### Theoretischer Hintergrund

Feedback ist im Allgemeinen einer der wirksamsten Faktoren, die das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen ( $d = 0.70$ ; Hattie, 2009). Trotz positiver Befunde wird insbesondere prozessorientiertes Feedback von Lehrpersonen im Unterricht eher selten eingesetzt, was unter anderem auf den hohen zeitlichen Aufwand zurückzuführen ist (Carless, 2006).

Feedback wirkt zudem nur dann positiv auf die Performanz und Motivation von Lernenden, wenn es die Lücke zwischen Ist- und Sollzustand verdeutlicht und dadurch Unsicherheit und kognitive Belastung reduziert (Shute, 2008). Das Feedback-Modell von Hattie und Timperley (2007) fasst die empirisch identifizierten Wirksamkeitskriterien anhand von drei Fragen zusammen: *Feed Up*: "Wohin gehe ich?" (Transparenz der Lernziele); *Feed Back*: "Wie komme ich voran?" (Selbsteinschätzung des aktuellen Lernstands) und *Feed Forward*: "Wohin geht es als nächstes?" (individuelle Hinweise, wie die gewünschte Aufgabenerfüllung erreicht werden kann).

### Fragestellung

Wir stellen eine Interventionsstudie vor, die sich mit der Frage beschäftigt, was Feedback zu Schülertexten wirksam macht.

### Methode, Daten und Ergebnisse

Die Stichprobe umfasste 360 Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klasse aus der Sekundarschule. Die Schüler\*innen wurden gebeten, drei Aufgaben zu Emails mit alltagsrelevanten Fragestellungen zu bearbeiten. Dabei wurden sie randomisiert in drei Interventionsgruppen und eine Kontrollgruppe eingeteilt. Interventionsgruppe 1 erhielt Feed-Up, wobei die Kriterien einer guten Email durch eine Rubric transparent gemacht wurde. Gruppe 2 erhielt Feed-Up und Feed-Back, d.h. ein Rubric zusammen mit einer Standortbestimmung. Gruppe 3 erhielt Feed-Up, Feed-Back und Feed-Forward: zusätzlich zum Rubric mit der Standortbestimmung noch ein konkreter Hinweis zu den weiteren Arbeitsschritten. Die Kontrollgruppe sah traditionelles Lernmaterial.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich alle Texte durch die Überarbeitung verbessert haben. Schülerinnen und Schüler, die Feed-Up, Feed-Back und Feed-Forward erhielten, überarbeiteten ihre Text stärker als die anderen Gruppen ( $d$  lag zwischen 0,25 und 0,33). Insbesondere machten Lernende, die ein Rubric zu sehen bekamen, zwischen der ersten und der zweiten Schreibaufgabe raschere Fortschritte als die Lernenden in der Kontrollgruppe, welche nur das Material erhielten. Über alle drei Schreibaufträge glichen sich diese Unterschiede wieder aus.

### Bedeutung und Ausblick

Die Ergebnisse unterstützen die Hypothese, dass Feedback, welches die Fragen "Was ist das Ziel?", "Wo stehe ich?" und "Was ist der nächste Schritt?" beantwortet, lernwirksam ist. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass bereits gutes Lernmaterial das Schreiben von Schülerinnen und Schülern effektiv zu fördern vermag. Mit Blick auf die hohe zeitliche Belastung von Lehrkräften durch Feedback ist besonders auch automatisches Feedback interessant. Im Ausblick gehen wir deshalb auf das Potential von Automatisierungstechnologien ein.

#### Literatur

Andrade, H. L., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 199–214. doi: 10.1080/09695941003696172.

Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education* 31(2):219-233. DOI: 10.1080/03075070600572132

Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547. doi:10.1086/681947

Goodrich Andrade, H., & Boulay, B. A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97, 21–34. doi:10.1080/00220670309596625.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. doi:10.3102/003465430298487.

**Communications Numérique | SSRE\_S12A\_08***Strategien für die Digitale Transformation in einer Netzwerkökonomie: Ein systematischer Vergleich ausgewählter Bildungssysteme***SEUFERT Sabine**

University of St.Gallen, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique*Domaine spécifique* : Leadership en éducation, Politiques éducatives et régulations*Mots-clés* : Künstliche Intelligenz (KI), digitale Transformation, Netzwerkökonomie, Bildungsstrategien, Ökosystem**Einleitung**

Der Einsatz digitaler Technologien der nächsten Generation wie Künstliche Intelligenz (KI), Learning Analytics sowie auch Augmented, Virtual oder Mixed Reality und die sich schnell verändernden Innovationen, die sie hervorbringen, führen dazu, dass sich die Ziele im Bildungsbereich ständig verschieben und dadurch eine Planung zunehmend erschwert wird (OECD, 2021). Vielen Schulsystemen fehlt es an Beweglichkeit, Strategien und Denkweisen, um innovative technologische Praktiken von einigen wenigen Klassenzimmern auf mehrere Umgebungen in Schulen und Schulsystemen zu übertragen (Krüger, 2019). Für den Einsatz von KI-basierten Lernsystemen kommt darüber hinaus die Herausforderung hinzu, dass geeignete Trainingsdaten im jeweiligen Anwendungskontext benötigt werden, um die Qualität der Systeme zu verbessern (Pedró, 2019).

**Forschungsfrage**

In dieser Studie wird daher der Fragestellung nachgegangen, welche unterschiedlichen Strategien bei Bildungssystemen auf nationaler Ebene derzeit in diesem Kontext zu beobachten sind. Die digitale Transformation in Schulen erfordert einen systematischen Ansatz mit Strategien zur Skalierung und Nachhaltigkeit, welche die Nutzenpotenziale einer Netzwerkökonomie einbezieht und somit Rahmenbedingungen auf nationaler Ebene schaffen kann (Seufert et al., 2021). Diese Strategien sollten technologische Innovationen als Teil der kontinuierlichen Verbesserung in einem Bildungssystem betrachten.

**Methode**

Zunächst wurden fünfzehn Bildungssysteme aus Industrie- und Entwicklungsländern überprüft, um zu verstehen, wie die strategischen Pläne der Bildungssysteme die digitale Transformation (DTF mit besonderer Berücksichtigung der KI) konzeptualisieren, einschliesslich der Frage, ob ein Rahmenwerk erwähnt wurde. Näher untersucht werden konnten bislang 7 Bildungssysteme, da deren strategischen Pläne und Richtlinien öffentlich zugänglich waren. Es wurde eine qualitative thematische Analyse durchgeführt, um Muster von Begriffen (Themen) zu identifizieren und zu interpretieren (Braun & Clarke, 2006).

**Ergebnisse**

Dieser systematische Prozess führte zu einer Identifizierung von DTF-Schlüsselkomponenten, die bildungspolitischen Entscheidungsträgern zur Orientierung für den digitalen Wandel dienen können. Die untersuchten Bildungssysteme befinden sich in unterschiedlichen Stadien der technologischen Entwicklung, die in beginnende, entwickelnde, fortgeschrittene und transformative Stufen kategorisiert werden können. So konzentrieren sich Bildungssysteme auf der Einstiegsstufe vielmehr zunächst auf die Bereitstellung der Geräte für die Lernenden und die Sicherstellung der Internetanbindung. Bildungssysteme, die eine transformativere Nutzung digitaler Technologien anstreben, beginnen Ökosysteme einzurichten, um beispielsweise die physische Infrastruktur mit intelligenten («smarten»), nachhaltigen Lernräumen aufzurüsten, das Vorhandensein siloartiger Daten als Barrieren für Deep-Learning-Analysen zunehmend zu entfernen sowie Lernumgebungen der nächsten Generation zu fördern.

**Diskussionspunkte**

Die Identifizierung von DTF-Schlüsselkomponenten hat Implikationen für Theorie und Praxis: Es beleuchtet neuartige Herausforderungen der fortgeschrittenen Digitalisierung, insbesondere der KI, auf dem Gebiet der digitalen Transformation. Des Weiteren kann darüber hinaus die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf das Schweizer Bildungssystem diskutiert werden.

*Literatur*

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Krüger, K. R. (2019). Driving K-12 Innovation: Hurdles 2019. Consortium for School Networking. <https://cosn.org/driving-k-12-innovation-2019-hurdles>

OECD (2021). OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Block-chain and Robots. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.

Pedró, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994?posInSet=11>

Seufert, S., Guggemos, J., Ienthaler, D., Ertl, H. & Seifried, J. (2021). Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?! *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 31. <https://elibrary.steiner-verlag.de/book/99.105010/9783515130752>

---

## Lernprozesse in der berufspraktischen Lehrpersonenbildung als Tätigkeit in sozialen Netzwerken – eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive

**KREIS Annelies<sup>1</sup>, BRUNNER Esther<sup>2</sup>, GALLE Marco<sup>1</sup>, HIEBLER Sonja<sup>1</sup>, STANKOVIC Sanja<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PHLU, Switzerland ; <sup>2</sup>PHTG, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Partenariats en éducation, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Lehrpersonenbildung, Praktikum, Mathematikdidaktik, Mentoring, Unterrichtskompetenz

Ein zentrales Element der Ausbildung von Lehrpersonen sind sowohl bezüglich Ressourcen als auch Relevanz berufspraktische Studienelemente. Trotz dieser Bedeutung ist über Faktoren von praxissituierten Lernprozessen erst wenig bekannt (König & Rothland, 2018). Einige Studien geben Hinweise über die Bedeutung der Qualität von Mentoring und Unterrichtsbesprechungen, dies jedoch insbesondere aus allgemeindidaktischer Perspektive. Vor dem Hintergrund einer Zunahme der Bedeutung fachdidaktischer Ausbildungsmodule ist dies unbefriedigend. Die interdisziplinär angelegte SNF-Studie *Lerngelegenheiten für Lehrstudierende im sozialen Netzwerk Praxisfeld aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive (DiaMaNt)* (Laufzeit: 07/2021–06/2025) greift dieses Problem auf. Im Fokus steht die vergleichende Analyse von Prozessen der Vermittlung allgemein- und mathematikdidaktischer Lerngegenstände in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen.

Den theoretischen Hintergrund für die Studie bildet eine Synthese der Sozialen Netzwerktheorie und der Activity Theory (Kreis & Brunner, under review). Gemäss der *Sozialen Netzwerktheorie* (Scott, 2017) erfolgt Lernen in sozialen Netzwerken, innerhalb und zwischen individuellen und kollektiven Akteur:innen, die in unterschiedlicher Intensität und Häufigkeit miteinander interagieren. Soziale Netzwerke können auf unterschiedlichen Ebenen hinsichtlich unterschiedlicher Fokusse (Rahmenbedingungen, Organisationsformen, Beteiligte, Ressourcenflüsse etc.) analysiert und beschrieben werden. Die Activity Theory (Engeström, 1999) definiert Lernen als individuelle und soziale Transformation, die in der Interaktion zwischen den Akteur:innen (Subjekten) durch Tätigkeiten, hinsichtlich unterschiedlicher Gegenstände (Objekte) und unter Einbezug von Instrumenten (Artefakte) erfolgt. Zur Analyse der Gegenstände rekurrieren wir auf fachdidaktische Qualitätsmerkmale sowie das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011). Dieser Rahmen erlaubt uns die Untersuchung von Lernprozessen sowohl auf der Makroebene der Lernumgebung, die sich Studierenden insgesamt während eines Praktikums bietet, als auch auf der Mikroebene von Unterrichtsbesprechungen.

Untersucht wird die Leitfrage, mit welchen verschiedenen Akteur:innen des sozialen Netzwerks Lehrstudierende für die Primarstufe ihren Unterricht besprechen, was sie hierbei bearbeiten, wie die Interaktion verläuft und welche Ergebnisse diese gemeinsame Tätigkeit erzeugt. Der Fokus liegt dabei auf den Merkmalen des sozialen Netzwerks während ihres Praktikums aus Sicht individueller Studierender (Teilstudie 1) und auf dyadischen Planungsgesprächen sowie Nachbesprechungen hinsichtlich je einer Mathematiklektion in vier verschiedenen Akteurskonstellationen (Teilstudie 2): Studierende je mit Peer, Praxislehrperson, Fachdidaktiker:in Mathematik, PH-Mentor:in. Die exemplarische Standardisierung des Unterrichtsfachs (Mathematik) ermöglicht neben einer allgemeindidaktischen und pragmalinguistischen Analyse der Gespräche als vertiefende inhaltliche Perspektive einen mathematikdidaktischen Zugriff auf der Mikroebene des Gesprächsgegenstands. Untersucht wird die Bedeutung der verfügbaren allgemein- und mathematikdidaktischen Expertise der Interaktant:innen für die Bearbeitung des Unterrichtsgeschehens und den Kompetenzerwerb der Studierenden.

Im Beitrag werden die theoretische Verortung der Studie, das mixed-methodische Untersuchungsdesign sowie erste Ergebnisse der sozialen Netzwerkanalyse (Teilstudie 1) beschrieben und zur Diskussion gestellt.

### Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Hrsg.), *Perspectives on Activity Theory* (S. 19–38). Cambridge University Press.

König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Springer.

Kreis, A. & Brunner, E. (under review). Lernprozesse in der berufspraktischen Lehrpersonenbildung als Tätigkeit in sozialen Netzwerken – eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive. In T. Leonhard, T. Royar, C. Streit, E. Wiesner & M. Schierz (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken – Verhältnisbestimmungen, Erkenntniswege und Befunde (Arbeitstitel)* (Bd. 7). Waxmann.

Scott, J. (2017). *Social Network Analysis* (4. Auflage). Sage.

## Conception et mise à l'essai d'un cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations de l'impact des formations (cycle CGQEIF)

**GILLES Jean-Luc<sup>1</sup>, RIGO Jean-Michel<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse ; <sup>2</sup>Hasselt University, Belgium

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Evaluation, test et mesure, Qualité en éducation

*Mots-clés* : évaluation de l'impact, modèle de Kirkpatrick, ingénierie des évaluations, qualité en formation, numérique

L'évaluation de l'impact des formations sur les organisations est au cœur des préoccupations des professionnels du monde de la formation tout au long de la vie. Il s'agit du dernier niveau du modèle de Kirkpatrick qui en compte quatre : 1) évaluation de la

satisfaction ; 2) évaluation des apprentissages ; 3) évaluation du transfert des acquis dans l'environnement professionnel ; et 4) évaluation des effets de la formation sur l'organisation (Kirkpatrick, 1959, 2006).

Depuis l'automne 2021, nous nous attelons à l'élaboration d'un cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations de l'impact des formations (cycle CGQEIF). Notre méthodologie s'appuie sur les huit étapes du cycle de Construction de gestion qualité des tests standardisés (cycle CGQTS) (Boutillier et al., 2020). Selon nous, une démarche qui vise à améliorer la qualité des évaluations est inséparable d'une réflexion sur les critères de qualité en évaluation, notamment ceux qui figurent dans les "Standards for educational and psychological testing" (AERA, APA, NCME, 2014) tout en conservant un certain recul critique dicté par des cadres contextuels et axiologiques qui varient en fonction de la diversité des contextes organisationnels et des cultures ambiantes (Phelps, 2009).

La méthode d'évaluation de l'impact que nous proposons comporte huit étapes en partie numérisées et qui seront présentées en détail : 1. Analyse ; 2. Design ; 3. Élaboration des instruments ; 4. Information ; 5. Collecte des données ; 6. Traitements ; 7. Feedbacks ; et 8. Macro-régulation. Chaque étape sera expliquée selon le schéma suivant : (1) but poursuivi et liens avec les critères de qualité ; (2) opérations à effectuer et produits finaux de l'étape ; (3) ressources à mobiliser et (4) contrôles qualité.

Les premiers essais sur le terrain du cycle CGQEIF ont eu lieu au printemps 2022 dans trois contextes différents : le monde de la formation en entreprise (Espace compétences) ; l'enseignement supérieur universitaire (UHasselt) et la formation continue (HEP Vaud). La méthode a également été présentée à un panel d'experts du Groupe international de recherches et expertises en ingénierie des évaluations (GIRIEF) réuni à Lausanne en mai 2022 dans le cadre d'un séminaire international soutenu par le FNS.

Les résultats de ces premiers essais et les avis des experts seront présentés et discutés lors de cette communication. Nous présenterons également les leçons que nous tirons en vue d'une version améliorée du cycle CGQEIF.

#### Bibliographie

- AERA, APA, NCME (2014). Standards for Educational and Psychological Testing. Washington : American Educational Research Association.
- Boutillier, C., Jeanrenaud, L., Gilles, J.-L., Bouche, L., & Quillet Cotting, J. (2020). Healthcare Students on Placements: a Cyclical Quality Method for Satisfaction Assessments. *Medical Science Educator*, 30, 1427-1435. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4096>
- Kirkpatrick, D.L., (1959). Techniques for Evaluating Training Programs : Part 2 - Learning, *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(12), 21-26.
- Kirkpatrick, D. et Kirkpatrick, J. (2006). Evaluating training programs, third edition, San Fransisco : Berret-Koehler Publishers Inc.
- Phelps, R. P. (Ed.). (2009). Correcting fallacies about educational and psychological testing. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11861-000>

## Communications Numérique | SSRE\_S12A\_09

### *TPACK and Contextual Knowledge: Does teaching experience prior to formal training make a difference?*

**BRIANZA Eliana<sup>1</sup>, SCHMID Mirjam<sup>1,2</sup>, TONDEUR Jo<sup>3</sup>, PETKO Dominik<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>University of Zurich, Switzerland ; <sup>2</sup>University of Queensland ; <sup>3</sup>Vrije Universiteit Brussel

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : TPACK ; contextual knowledge ; teacher experience ; preservice teachers ; teacher education

*Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK; Mishra & Koehler, 2006) is a most prominent framework for describing teachers' knowledge for teaching with technology. The framework describes three core domains (pedagogical knowledge, PK; content knowledge, CK; and technological knowledge, TK) and four hybrids domains (pedagogical content knowledge, PCK; technological pedagogical knowledge, TPK; technological content knowledge, TCK; and technological pedagogical content knowledge, TPCK). Initially, *context* represented the external setting within which teachers operate, most recently Mishra (2019) emphasized the need to regard context as a domain of knowledge, namely *contextual knowledge*. Contextual knowledge represents teachers' knowledge of classroom (micro-), school (meso-), and societal (macro-level) factors (Porras-Hernández & Salinas-Amescua, 2013). The ability to consider contextual variables is associated with expertise, for which experience may be considered a proxy (Stigler & Miller, 2018).

The present study investigates the effects of teaching experience on preservice teachers' (PST) TPACK and contextual knowledge. We compare *novice* (without teaching experience) with *experienced* PSTs, and expect experienced PSTs to have higher levels and more interrelated domains of knowledge than novices, particularly concerning their pedagogy- and context-related domains.

#### Method

##### Participants

The sample consisted of 174 upper secondary PST ( $n = 53$  with at least one year of teaching experience) attending a compulsory course on general teaching methods as part of their teacher education program.

## Materials

The seven TPACK domains were assessed using the self-report questionnaire "TPACK.xs" (Schmid et al., 2020; Cronbach's alpha .74–.87). Additional items were developed to assess PST's micro, meso and macro levels of technology-related contextual knowledge (Cronbach's alpha .82–.90).

## Data Analyses

Mean knowledge domain scores are compared between groups via *t* tests and interdomain correlations are compared using Fisher's *z* for independent groups. In a further step, structural equation modelling will be conducted to investigate the relations of the three levels of contextual knowledge with TPCK.

## Results

Initial findings comparing means scores indicate that experienced PSTs reported significantly higher self-ratings for their pedagogical knowledge and meso-level contextual knowledge as well as a greater number of significant interdomain correlations when compared to novices, with eight of these correlations being significantly stronger for the former group.

## Discussion

Results are consistent with the literature describing the importance of experience for consolidating teachers' knowledge (e.g., Yeh et al., 2014). Rather than primarily determining the level of knowledge domains, experience might act as a catalyzer, strengthening relations between domains, promoting a teachers' holistic understanding of TPACK.

### References

- Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78. doi:10.1080/21532974.2019.1588611
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- Porras-Hernández, L. H., & Salinas-Amescua, B. (2013). Strengthening TPACK: A Broader Notion of Context and the Use of Teacher Text Quotations Narratives to Reveal Knowledge Construction. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2), 223–244. doi:10.2190/ec.48.2.f
- Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Developing a short assessment instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK.xs) and comparing the factor structure of an integrative and a transformative model. *Computers & Education*, 157, 103967. doi:10.1016/j.compedu.2020.103967
- Stigler, J. W., & Miller, K. F. (2018). Expertise and Expert Performance in Teaching. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 431–452). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316480748.024
- Yeh, Y.-F., Lin, T.-C., Hsu, Y.-S., Wu, H.-K., & Hwang, F.-K. (2014). Science Teachers' Proficiency Levels and Patterns of TPACK in a Practical Context. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1), 78–90. doi:10.1007/s10956-014-9523-7

## *PistEval : La voie numérique au service de la mise à disposition de ressources évaluatives pour les enseignant.es romand.es*

**RUF Isaline, SÁNCHEZ ABCHI Veronica, ROTH Murielle, WEISS Laura, MARC Viridiana**

Institut de Recherche et de Documentation pédagogique, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Evaluation, test et mesure, Formation continue

*Mots-clés* : évaluation, items d'évaluation, compréhension écrite, résolution de problèmes

La voie numérique est de plus en plus un moyen privilégié pour faciliter la transmission et l'accès à divers types de ressources dans de nombreux champs des activités sociales (Fievez, 2017). Sur un même site Internet, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin donne accès à des outils et ressources diverses – comme le Plan d'études romand (PER), les moyens d'enseignement officiels et les PistEval – de manière à faciliter la tâche des utilisateur.trices.

L'objet de cette contribution concerne ce cas spécifique des PistEval. Il s'agit de pages Internet pour les enseignant.es, ayant pour but la mise à disposition, de ressources évaluatives, visant un soutien à leurs pratiques. L'évaluation étant un domaine important et complexe, la proposition de "modèles" de tâches évaluatives a toute son importance par leurs fortes implications sur le futur des élèves. Ces exemples de ressources évaluatives sont accompagnés d'éclairages théoriques pour différentes disciplines. Cette communication présente de manière plus spécifique le processus qui a permis la conception et l'opérationnalisation de ces PistEval, processus qui émerge de travaux de recherche en collaboration avec différents acteurs.

Les ressources évaluatives proposées s'ancrent sur le PER (CIIP, 2010) et sont issues d'épreuves externes cantonales destinées à des élèves de 8<sup>e</sup> année. Des tâches de *compréhension de l'écrit* en Français et de *résolution de problèmes* en Mathématiques ont été sélectionnées et soumises à un processus de validation afin d'obtenir un produit romand. Celui-ci est le résultat de travaux de recherche menés par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), encadrés par une commission romande, avec la collaboration de différents acteurs de terrain (Roth et al., 2021). En effet, des didacticien.nes des disciplines concernées, ainsi que des enseignant.es de 8<sup>e</sup> année ont contribué à l'analyse des ressources cantonales à disposition. Les tâches retenues ont été prétestées auprès d'un échantillon d'élèves de Suisse romande, et une partie d'entre elles a été mise à disposition des enseignant.es de Suisse romand.es sur les PistEval, accompagnées d'un étayage didactique. Ces pages Internet ont permis de créer un espace numérique avec des ressources apportant aux enseignant.es un soutien à leur travail de conception de scénarios d'évaluation.

---

Outre la volonté de soutenir les enseignant.es dans le difficile exercice d'élaboration d'évaluations, ces PistEval cherchent à enrichir voire faire évoluer leurs pratiques évaluatives, tout en contribuant au développement d'une culture commune de l'évaluation en Suisse romande.

#### *Bibliographie*

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'Etudes Romand. Consulté à l'adresse <http://www.plandetudes.ch>

Fiévez, A. (2017). L'intégration des TIC en contexte éducatif: modèles, réalités et enjeux. PUQ.

Roth, M., Ruf, I., Sánchez Abchi, V., Soussi, A. & Weiss, L. (2021). EpRoCom : dispositif romand de mutualisation de tâches évaluatives : premiers constats : résumé. irdp FOCUS, 08.2021 (aout).

## *Tracking the evolution of VET teachers' digital competence in Switzerland*

**ANTONIETTI Chiara, AMENDUNI Francesca, RAUSEO Martina, CATTANEO Alberto**

Swiss Federal University for Vocational Education and Training (SFUVET), Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Formation continue, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Digital competence, vocational teachers, vocational education, DigCompEdu, teacher education

The emergency caused by the COVID-19 pandemic and the consequent online teaching in 2020 have highlighted both the need and the possible improvement of teachers' digital competence. Since the digital competence of teachers is one of the factors influencing the effective and pedagogically well-founded integration of technologies in teaching (Instefford & Munthe, 2016), and contributes to the learners' digital competence development (Ottestad, 2010), teachers need to be competent in using technology to enhance students' learning. Despite its importance, data on teachers' digital competence in Switzerland were lacking, especially in vocational education (VET).

Against this background, the aims of our study were (1) to assess the level of Swiss VET teachers' digital competence and (2) to monitor its evolution from 2020 to 2022. To pursue this aim we referred to the Digital Competence Framework for Education (DigCompEdu; Redecker, 2017), which considers digital competence as the ability to make safe, critical, and creative use of technology to enrich teaching and learning objectives.

To achieve the aim (1), the first data collection took place between June and September 2020 through a self-administered online survey completed by 1692 teachers at Swiss VET schools. Descriptive analysis (for details, see Rauseo et al., 2021) revealed that the highest mean score was observed for the competence of selecting digital resources and the lowest for the digital assessment competence. These results can be interpreted considering that selecting instructional material is a common activity for teachers and the digital resources simply replace non-digital instructional material; instead, assessment is a complex process and teachers may still refrain from using different assessment formats and approaches that require the use of digital technology in a more transformative manner.

To attain aim (2) we planned a second data collection in January 2022. Teachers who participated in the first study will be asked to participate again in the second wave. Data will be analyzed to evaluate possible changes in teachers' digital competence across time and whether these changes might have been influenced by internal (e.g., attitude towards technology) and external variables (e.g., school's digital development level). The results will give insights about the evolution of VET teachers' digital competence between 2020 and 2022 and provide information on teachers' training needs about the digital transformation of VET sector.

#### *References*

Instefford, E., & Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602>

Ottestad, G. (2010). Innovative pedagogical practice with ICT in three Nordic countries—differences and similarities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 478-491. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00376.x>

Rauseo, M., Antonietti, C., Amenduni, F., Dobricki, M., & Cattaneo, A. (2021). Digital competences of VET teachers. Report on the survey conducted in summer 2020. SFUVET.

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (No. JRC107466). Joint Research Centre (Seville site).

## **Communications Inclusion | SSRE\_S12A\_11**

### *Conception universelle de l'apprentissage (CUA) : développement et évaluation de la validité interne d'un questionnaire autorapporté des pratiques enseignantes*

**ALVAREZ Lionel<sup>1,2</sup>, GAY Philippe<sup>3</sup>, BRESSOUD Nicolas<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>HEP|PH FR, Suisse ; <sup>2</sup>U-Fribourg ; <sup>3</sup>HEP Vaud ; <sup>4</sup>HEP-VS

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Courants pédagogiques, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : Conception universelle de l'apprentissage ; pédagogie universelle ; questionnaire d'autoévaluation ; validité interne ; cartographie

---

Après l'intégration exigeant l'adaptation de l'élève et l'inclusion invitant le contexte à répondre aux besoins (Charras et al., 2012), la CUA fait le pari d'une universalité par la diversification de l'environnement d'apprentissage (CAST, 2021).

Elle s'éloigne de la pédagogie différenciée lorsque celle-ci a pu être la répartition en groupes de besoins, l'adaptation des ressources, ou encore l'ajustement aux lacunes culturelles, qui poussent à « aller toujours plus loin et plus précisément dans le contrôle » (Kahn & Roland, 2021, para. 30). La différenciation, comme concept, ne semble pas non plus faire consensus dans sa définition et les moyens d'évaluer ses effets (Galand, 2017). Le recours à la CUA permet alors une clarification des perspectives, vers la responsabilisation des apprenants dans l'identification des ressources nécessaires à leurs apprentissages, parmi un environnement pluriel mis à disposition.

L'opérationnalisation de la CUA en gestes pédaogo-didactiques fait encore défaut (Griful-Freixenet et al., 2021) avec une modélisation en trois dimensions (multiples moyens d'engagement, de représentation, et d'action/communication), peu éprouvée et dont la mise en œuvre en classe reste opaque. Par ailleurs, la recherche ne recense aucun instrument d'évaluation validé ni aucune donnée systématique sur l'usage de telles pratiques. Nous avons alors développé un autoquestionnaire pour évaluer la validité des dimensions CUA et la fréquence des pratiques associées.

Partant des trois dimensions proposées par CAST, confrontées aux rubriques du *State Leaders of UDL in Education* (n.d.) et à une synthèse de la littérature traitant de l'implémentation de la CUA, notre échelle est construite sur quatre dimensions, à savoir les trois de la CUA et la diversification de l'enseignement, propre à sa finalité. Chaque dimension contient cinq affirmations à évaluer sur une échelle de Likert en quatre points.

Une première évaluation de la formulation des items – clarté et univocité – par quinze personnes travaillant en recherche en éducation ou dans l'enseignement obligatoire a permis d'ajuster certaines propositions pour soumettre ensuite l'instrument révisé à un large échantillon (200 enseignants romands) et évaluer la validité interne de l'échelle.

Les analyses (p. ex., facteur d'accélération, coordonnées optimales, analyse parallèle des composantes, facteurs et bootstrap) font ressortir un modèle unidimensionnel, contrairement à ce que la construction théorique indiquait. D'autre part, l'usage de ces pratiques est fréquemment rapporté (sur le maximum de 4, 15 médianes à 3, 5 médianes à 4).

En présentant les résultats principaux et la version révisée de l'instrument, cette communication contribue au développement d'une forme d'inclusion scolaire prometteuse.

#### *Bibliographie*

Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Conférence de consensus « Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Conseil national d'évaluation du système scolaire - Institut français d'éducation. (p. 177-187). [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/18\\_Benoit-Galand.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/18_Benoit-Galand.pdf)

CAST (2021). The UDL Guidelines. [https://udlguidelines.cast.org/?utm\\_source=castsite&utm\\_medium=web&utm\\_campaign=none&utm\\_content=aboutudl](https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl)

Charras, K., Depeau, S., Wiss, M., Lebihain, L., Brizard, Y., & Bronsard, G. (2012). L'enfance et l'adolescence in situ : facteurs environnementaux facilitateurs et inhibiteurs de troubles cognitifs et comportementaux. *Pratiques Psychologiques*, 18(4), 353–372. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2011.07.001>

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (2021). Toward More Inclusive Education: An Empirical Test of the Universal Design for Learning Conceptual Model Among Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 381–395. <https://doi.org/10.1177/0022487120965525>

Kahn, S., & Roland, E. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13800>

State Leaders of UDL in Education (n.d.). Implementation rubric on instructional strategies. [https://sludle.org/up\\_doc/Implement.Rubric.V1.pdf](https://sludle.org/up_doc/Implement.Rubric.V1.pdf)

## *Coconstruire un outil d'évaluation au service d'une pédagogie inclusive internationale – Le cas du programme de recherche MOEC*

**LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques**

Université catholique de l'Ouest, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Pédagogie inclusive – Recherches coopératives – Dynamiques professionnelles – Évaluation - Espaces

Les concepts d'intégration et d'inclusion n'introduisent pas le même sens en fonction du pays étudié (Bataille, Midelet, 2018). Sous le terme d'intégration, c'est la seule présence physique de l'élève, qui est prise en compte alors que l'inclusion désigne plutôt une appartenance entière à la communauté scolaire. En France, le terme *inclusion scolaire* est reconnu par la récente loi sur la refondation de l'école (8/07/2013). Ainsi le service public de l'éducation, « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Pour ce faire, le référentiel français de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 01/07/2013) attend des enseignants qu'ils puissent prendre en compte « la diversité des élèves ». L'enseignant doit « adapter son enseignement et son action éducative et travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.

Depuis ces dernières années, la présence d'élèves présentant différents types de difficulté dans le cadre des apprentissages, n'a cessé de progresser. C'est dans ce cadre, qu'a démarré en 2019 un programme de recherche Erasmus + de type collaboratif, intitulé MOEC « *More Opportunities for Every Child* », portant sur le repérage des difficultés d'apprentissage en écoles maternelles. De l'état de l'art relatant des contextes éducatifs et politiques différents en matière d'inclusion (En France/Italie/Pologne/Espagne), des équipes éducatives, accompagnés par des enseignants chercheurs, ont réussi à construire et à mettre en œuvre un outil commun, au service du repérage des difficultés d'apprentissage en école maternelle.



---

La présente communication se propose d'interroger, **Comment la dynamique de recherche collaborative a pu générer des déplacements auprès des différents acteurs mobilisés tant du côté de leurs représentations que de leurs pratiques en matière de pédagogie inclusive ?** Un engrenage itératif et systématique (Le Mouillour et Robin, 2019) au sein duquel, le territoire de la recherche et de l'action investi par l'ensemble des acteurs associés au programme de recherche est progressivement devenu un espace d'apprentissage (Bier, 2010). Un dialogue au cours duquel cultures savante et pratique se sont interpellées (Barbier, 1996). Le territoire devenant ainsi un laboratoire, une source et une ressource pour penser l'activité professionnelle ainsi que l'évaluation du côté des acteurs de terrain (Connac, 2017).

#### *Bibliographie*

Barbier, R. (1996), La recherche action, Paris, Anthropos.

Bataille, P. Midelet, J. (2018) L'école inclusive: un défi pour l'école, Paris, ESF.

Bier, B. (2010). Territoire apprenant : les enjeux d'une définition. *Spécificités*, 3(1), p. 7-18.

Connac, S. (2017) Enseigner sans exclure, la pédagogie du Colibri, Paris, ESF.

Le Mouillour, S. et Legal, J. (à paraître, janv 2022) Les espaces professionnels, entre assujettissement et émancipation, In JY.Robin. *Le Burn Out*, n'est pas une fatalité. Bordeaux, Les éditions du Bord de l'eau.

## *Soutenir les fonctions exécutives des élèves avec des difficultés en mathématiques : effets d'un dispositif intégré à l'enseignement*

**RODUIT Christelle<sup>1,2</sup>, SQUILLACI Myriam<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université de Fribourg, Suisse ; <sup>2</sup>Université Libre de Bruxelles, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : enseignement - psychologie cognitive - fonctions exécutives - élèves à besoins spécifiques - apprentissage

### **Introduction**

La recherche a démontré, lors de difficultés mathématiques, une influence tant des facteurs généraux que des facteurs spécifiques aux mathématiques sur la performance mathématique. Le but de la recherche vise à mesurer l'efficacité d'un dispositif intégré à l'enseignement afin de soutenir ces facteurs auprès d'élèves avec des difficultés en mathématiques dans deux milieux scolaires distincts : ordinaire (en Belgique) et spécialisé (en Suisse). Issus des recherches en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation, le dispositif mis en œuvre vise à articuler les meilleurs moyens d'enseigner (mis à jour dans la méga-analyse de Hattie) à celui des fonctions exécutives de Gagné et al. L'état de la recherche relève des déficits généraux dans les fonctions exécutives, ainsi que des déficits spécifiques dans le système de numération positionnel décimal, chez les élèves avec des difficultés mathématiques. L'amélioration de la compréhension conceptuelle de ce système est donc retenue pour l'intervention. En outre, le soutien à la mémoire de travail, l'inhibition, la flexibilité, la planification, l'engagement et la régulation émotionnelle, s'effectuera grâce à des inputs visuels, kinesthésiques, conatifs et auditifs.

### **Méthode**

Une recherche de type quasi-expérimentale est envisagée.

Dans le milieu ordinaire, le groupe expérimental (GEO) et le groupe contrôle (GCO) seront appariés selon l'âge, le genre, le niveau adaptatif et les résultats au pré-test. Il en va de même pour le milieu spécialisé.

Le pré-test permettra d'identifier les élèves qui présentent des difficultés en mathématiques et de cibler leur zone proximale de développement pour l'intervention. L'intervention se déroulera durant 10 semaines, à raison d'une leçon par semaine et de 4 fois 10 minutes de consolidation par semaine. Les quatre groupes de 20 élèves chacun (GEO-GCO-GES-GCS) recevront un enseignement spécifique à la numération de valeur positionnelle. Seuls les deux groupes expérimentaux (GEO et GES) bénéficieront du dispositif pédagogique intégré à l'enseignement de manière à vérifier l'efficacité de celui-ci sur les processus d'apprentissage.

### **Résultats escomptés**

Nous attendons des différences significatives entre les groupes expérimentaux et contrôles dans les deux milieux : GEO > GCO et GES > GCS. Les groupes qui auront bénéficié du dispositif amélioreront aussi bien leurs processus d'apprentissage que leurs performances dans le domaine-ciblé.

### **Éléments de discussion**

Pour intervenir, les enseignants ont besoin de s'appuyer sur des pratiques pédagogiques éprouvées scientifiquement. Le dispositif vise à stimuler et maintenir des interactions didactiques entre enseignant-élève-milieu. Des aspects pratiques seront présentés et discutés lors de la conférence.

#### *Bibliographie*

Gagné, P. P., Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009). Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives. Chenelière éducation.

Dehaene, S. (2018). Apprendre ! : les talents du cerveau, le défi des machines. Odile Jacob.

Hattie, J. (2017). L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves. PUQ.

Knops, A., Nuerk, H. C., & Göbel, S. M. (2017). Domain-general factors influencing numerical and arithmetic processing. *Journal of Numerical Cognition*, 112-132.

### *The liberating effect of the group: Cheating together makes people feel less responsible and less guilty*

**ZANETTI Cinzia<sup>1</sup>, BUTERA Fabrizio<sup>1</sup>, RIC François<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Lausanne, Suisse ; <sup>2</sup>Université de Bordeaux

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation

*Mots-clés* : Collective cheating, diffusion of responsibility, guilt, moral disengagement, emotions

Individuals cheat more when they are in groups (e.g. Weisel & Shalvi, 2015), with disastrous consequences for learning in school and academic contexts. Diffusion of responsibility has emerged in the literature as a potential explanatory mechanism for collective cheating (Conrads et al., 2013; Mazar & Aggarwal, 2011). Central to this moral disengagement strategy, responsibility is also associated with the experience of guilt: an emotion that appears to be linked to the transgression of socially and morally established norms (Tangney, 1991, 1992).

Our first study tested the hypothesis that collective cheating leads to a reduction, compared to individual cheating, in perceived responsibility and guilt. Participants (N = 843, following a preliminary power analysis) were asked to describe an autobiographical memory in three experimental conditions: collective cheating, individual cheating or a typical day event. Then, perceived responsibility and guilt were measured. Participants in the collective cheating condition reported feeling less responsible compared to the individual cheating condition and the control group. Furthermore, although the control condition elicited the lowest level of guilt, participants expressed significantly less guilt after recalling a collective cheating event than after recalling an individual cheating event.

To better understand the relation between perceived responsibility and guilt in collective cheating, we conducted a second preregistered study in which the level of individual accountability in collective cheating was manipulated. Participants (N = 788, following a preliminary power analysis) were asked to describe an autobiographical memory of collective cheating: they were asked to describe an event in which the decision to cheat was a group decision (low individual accountability) versus an event in which they had convinced others to cheat together (high individual accountability). The results show that participants in the high-accountability condition reported significantly more guilt and more responsibility compared to participants in the low-accountability condition. Furthermore, we observe that perceived responsibility mediated the link between accountability and guilt.

These results highlight the existence of a difference between collective and individual cheating experiences and support the hypothesis of the diffusion of responsibility as one of the mechanisms underlying collective cheating.

#### *References*

Conrads, J., Irlenbusch, B., Rilke, R. M., & Walkowitz, G. (2013). Lying and team incentives. *Journal of Economic Psychology*, 34, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2012.10.011>

Mazar, N., & Aggarwal, P. (2011). Greasing the palm: can collectivism promote bribery? *Psychological Science*, 22(7), 843-848. <https://doi.org/10.1177/0956797611412389>

Tangney, J. P. (1991). Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 598-607. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.4.598>

Tangney, J. P. (1992). Situational determinants of shame and guilt in young adulthood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(2), 199-206. <https://doi.org/10.1177/0146167292182011>

Weisel, O., & Shalvi, S. (2015). The collaborative roots of corruption. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(34), 10651-10656. <https://doi.org/10.1073/pnas.1423035112>

### *Les croyances des étudiant-es relatives à l'évaluation et leur évolution à la suite d'un cours d'une année sur l'évaluation des apprentissages : focus sur le bien-être des apprenant-es*

**GIRARDET Céline, MOTTIER LOPEZ Lucie, CONSTENLA MARTINEZ Natalia**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : évaluation, croyances des étudiant-es, évolution, pédagogie universitaire, bien-être

La première partie de cette communication s'intéressera aux croyances sur l'évaluation d'étudiant-es en première année de Bachelor, avec un focus particulier sur les croyances liées au bien-être émotionnel des apprenant-es. La recherche montre que les croyances sur l'enseignement des étudiant-es à l'entrée en formation sont déjà bien ancrées à leur entrée à l'université, découlant notamment de leurs expériences préalables en tant qu'apprenant-es à l'école (e.g., Pajares, 1992). L'évaluation étant une des sources de l'anxiété à l'école (e.g., McDonald, 2001), nous postulons que cette anxiété peut se refléter dans les croyances des étudiant-es à l'entrée en formation universitaire. La communication répondra aux questions suivantes : quelles sont les croyances des étudiant-es sur l'évaluation à leur entrée en formation universitaire ? Dans quelle mesure ces croyances semblent-elles liées à des expériences évaluatives stressantes ?

---

La deuxième partie de la communication s'intéressera à l'évolution des croyances des étudiant-es sur l'évaluation et aux leviers de transformation de ces croyances au travers d'un dispositif de pédagogie universitaire suivant des principes décrits par la littérature comme susceptibles d'induire une transformation des croyances (e.g., Girardet, 2018). Comment ces croyances se sont-elles transformées au travers d'un cours annuel sur l'évaluation ? Quels sont les leviers de transformation de ces croyances selon les étudiant-es ? Dans quelle mesure les expériences évaluatives positives expérimentées dans le cours permettent-elles une transformation des croyances liées au bien-être dans l'évaluation ?

Les participant-es étaient 115 étudiant-es inscrit-es à un cours annuel de 1<sup>ère</sup> année de Bachelor en sciences de l'éducation portant sur l'évaluation et la régulation des apprentissages. Le cours avait la particularité de proposer une évaluation continue pour apprendre durablement, articulant des tâches évaluatives tout au long de l'année. À la fin du cours, les étudiant-es ont répondu à des questions réflexives ouvertes sur leurs croyances relatives à l'évaluation au début du cours, sur leur évolution au travers du cours, et sur les leviers perçus de transformation de leurs croyances.

À la suite d'analyses préliminaires, nos résultats montrent que les croyances des étudiant-es sur l'évaluation à l'entrée en formation reflètent un lien entre évaluation et bien-être (principalement lié au stress qu'elle génère). Au fil du cours, les croyances des étudiant-es semblent s'être transformées vers une vision d'une évaluation au service des apprentissages, susceptible de créer des émotions positives. L'analyse des leviers de transformation des croyances relevés par les étudiant-es donnera lieu à des pistes pour la formation à l'évaluation à l'université.

#### *Bibliographie*

Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 3-36. <https://doi.org/10.1002/rev3.3104>

McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>

## *Renforcer la participation des enfants à l'école : Une voie vers la définition de leur bien-être ?*

### **LOUVIOT Maude**

HEP-VS, Suisse

*Fils rouges SIEF : Bien-être*

*Domaine spécifique : Education et citoyenneté, Enseignement obligatoire, Pratiques et compétences pédagogiques*

*Mots-clés : Bien-être des élèves, Participation des élèves, Posture enseignante, Relation adultes-enfants, Emancipation*

L'école constitue un lieu clé dans l'expérience des enfants. Il s'agit non seulement d'y respecter leur bien-être, mais également de les accompagner dans un processus d'émancipation leur permettant de le définir et de le défendre. La question est alors de savoir comment favoriser de telles ambitions émancipatoires et comment l'école peut encourager les enfants dans la définition de leur bien-être. Zermatten (2009) explicite clairement l'influence qu'a la participation des enfants dans la définition de leur bien-être, rapprochant ainsi les postures protectionnistes et participatives caractéristiques du champ de recherches en droits de l'enfant (Hanson, 2012). Dans cette perspective émancipatoire, il s'agit de mettre en perspective le contenu et le processus éducatif (Moody, 2020).

Cette contribution s'interroge sur le lien entre la participation des enfants et la définition de leur bien-être, en observant notamment les enjeux qui en découlent en termes de dispositifs éducatifs et de postures assumées par les adultes et les enfants : Comment l'école peut-elle favoriser la participation des enfants en vue de leur émancipation ?

Des données issues d'une recherche par étude de cas menée dans quatre établissements scolaires différents seront mobilisées afin d'illustrer notre propos. Cette recherche a permis de rassembler et de comparer les points de vue des responsables d'établissement, des enseignant.e.s et des élèves tout en les croisant avec des observations non-participantes et une analyse des textes publics et officiels.

Nos données indiquent que renforcer la participation des élèves en vue de leur assurer une participation effective au sens de Lundy (2007) implique de modifier la forme scolaire traditionnelle telle que définie par Vincent (2008), et notamment ses perspectives relationnelles. Il s'agit alors de questionner la verticalité des relations entre adultes et enfants afin de reconnaître les élèves comme des partenaires compétent.e.s et de leur proposer des dispositifs permettant d'expérimenter et de se familiariser avec une telle posture. Cette communication propose de mettre en débat la structure traditionnelle de l'école en la soumettant au prisme des *childhood studies* et du champ de recherche en droits de l'enfant. Des enjeux éducatifs et pédagogiques, tels que la notion d'autorité, de posture professionnelle ou plus largement la place de l'éducation aux droits de l'enfant seront mobilisés afin de proposer des pistes d'action en vue de renforcer les dimensions émancipatoires de l'éducation et d'armer les enfants pour qu'ils et elles puissent agir en faveur du respect de leurs droits, et de la définition de leur propre bien-être.

#### *Bibliographie*

Hanson, K. (2012). School of thought in children's rights. In M. Liebel, *Children's rights from below : Cross cultural perspectives* (p. 63-79). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Lundy, L. (2007). «Voice» is not enough: conceptualising article 12 of the United Nation convention on the rights of the child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.

Moody, Z. (2019). Droits de l'enfant et école : diversité, participation et transformation sociale. In J. Zermatten & P. D. Jaffé (dir.), *30 ans de droits de l'enfant: un nouvel élan pour l'humanité* (p. 174-183). Sion, Suisse : Université de Genève, Centre interfacultaire en droits de l'enfant.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.

Zermatten, J. (2009). Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu (Art. 12 CDE). In J. Zermatten & D. Stoecklin. *Le droit des enfants de participer : Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social* (pp. 13-44). Sion, Suisse : Institut international des Droits de l'enfant.

## Communications Bien être | SSRE\_S12A\_15

### *La construction du bien-être de l'enfant à l'école primaire : entre idéal moral et norme éducative*

**GIULIANI Frédérique**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : Ecole primaire, transformations des représentations de l'enfance, éducateurs sociaux en contexte scolaire, collaborations interprofessionnelles, droits de l'enfant

La question du *bien-être* des élèves a suscité un intérêt fort variable selon les différents pays européens (Zoïa&Visier, 2016). En Suisse, dans le canton de Genève, cette question du *bien-être* de l'enfant à l'école constitue aujourd'hui une préoccupation majeure de la politique scolaire, laquelle se traduit par des dispositifs divers (luttres contre le harcèlement entre élèves, contre la maltraitance familiale) portés par des acteurs variés (Giuliani, 2018). L'objet de cette communication sera d'analyser la manière dont, à travers la thématique du *bien-être*, une nouvelle représentation de l'enfance (Garnier, 1997) tend à s'imposer désormais au primaire, à travers la figure de « l'enfant-sujet » (Neyrand, 2006). Quels sont les présupposés théoriques, les idéaux moraux qui la fondent ? Qui sont les acteurs entreprenant de porter et développer cette figure de « l'enfant-sujet » ? Par quelles pratiques à l'égard des élèves et de leurs parents cette représentation de « l'enfant-sujet » se traduit-elle ? Nous traiterons ces questions en nous intéressant plus particulièrement aux pratiques en faveur du *bien-être* de l'enfant développées par les éducateurs sociaux en milieu scolaire. L'analyse de la transformation au fil des années du mandat confié à ces professionnels est révélatrice des transformations du regard porté sur l'enfance. À l'origine, leur présence dans les écoles était considérée comme un moyen d'action pour réduire les effets des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Or, aujourd'hui cet objectif de lutte contre les inégalités est passé au second plan, alors que l'intérêt pour le *bien-être* de l'enfant s'est quant à lui affirmé, au point de devenir une valeur centrale, voire la raison d'être de l'action de ces professionnels au sein des écoles. Au plan méthodologique, notre communication s'appuiera sur les données produites dans le cadre d'une nouvelle enquête ethnographique menée depuis septembre 2021 et consistant en l'observation des pratiques de quatre éducateurs scolaires insérés au sein d'établissements différents. Au plan des résultats, nous montrerons que ce si cet intérêt collectif pour le *bien-être* de l'enfant peut, sous certaines conditions, constituer un levier d'émancipation pour les élèves, cet idéal est également porteur d'une dimension normative qui cible et discrimine les compétences et conduites parentales. Il est désormais exigé des familles qu'elles développent des relations intrafamiliales et un style éducatif contribuant efficacement à l'épanouissement de leur enfant.

#### *Bibliographie*

Garnier, P. (1997). *Les assistantes sociales à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

Giuliani, F. (2018). De l'élève "perturbateur" à l'enfant "en souffrance". Le traitement de la souffrance des enfants à l'école primaire : "agency" ou étiquetage. *Raisons Éducatives*, 22, 151-172. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-151.htm>

Neyrand, G. (2006). Renouvellement des perspectives psychologiques sur le petit enfant. In R. Sirota (Ed.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (pp. 83-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Zoïa, G. & Visier, L. (2016). Construire l'école du bien-être dans un quartier pauvre. Une expérience d'accompagnement sociologique. *Espaces et sociétés*, 166, 79-93. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0079>

### *Besoin de tisser des relations entre pairs à l'école secondaire : bien-être et harcèlement*

**STAHEL Tina<sup>1,2</sup>, MOODY Zoe<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Haute école pédagogique du Valais, Suisse ; <sup>2</sup>Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : harcèlement scolaire, bien-être, relations entre pairs, école secondaire, méthode qualitative

Le harcèlement entre pairs peut avoir plusieurs conséquences, dont le fait d'isoler socialement des élèves et d'impacter leur niveau de bien-être. Ces conséquences concernent les victimes mais aussi les élèves qui sont témoins des agressions exercées lors de situations de harcèlement (Van der Ploeg et al., 2016). Janosz et ses collègues (2012) expliquent que des élèves qui entendent indirectement parler de violences par les récits de pairs peuvent aussi en souffrir, nous amenant à supposer que les conséquences du harcèlement pourraient concerner une grande partie des jeunes d'une école. La littérature (Saarento & Salmivalli, 2015 ; Quartier & Bellon, 2020) s'accorde pour dire que plusieurs élèves sont impliqué-e-s dans les situations de harcèlement, encourageant de plus en plus à les étudier comme le résultat d'un phénomène de groupe. Se pose alors la question des liens sociaux entre les élèves. Ces liens semblent être sources de risques dans les situations de harcèlement mais aussi, de bien-être pour les élèves. Comme l'explique Rageliené (2016), le fait d'avoir suffisamment de relations de bonne qualité

notamment avec des camarades favorise le développement identitaire et le bien-être des élèves. Cette contribution s'intéresse ainsi à étudier les liens sociaux entre élèves et les manières dont elles peuvent favoriser leur bien-être ainsi qu'augmenter leurs risques de harcèlement.

Pour étudier ce questionnement, des entretiens individuels de type semi-directif et des focus groups ont été réalisés en 2019 dans la région du Valais en Suisse. 45 jeunes (F =22 ; M=23 ; A=0) âgé·e·s entre 12 et 17 ans (moyenne d'âge : 14 ans) ont été interrogé·e·s sur leurs expériences et leur vécu de harcèlement.

Les premiers résultats montrent que les élèves se sentent forcé·e·s de tisser des relations avec leurs pairs, même si elles/ils précisent avoir besoin d'établir des liens avec elles/eux pour se sentir bien dans leur peau. Ce besoin de tisser des relations avec des camarades peut créer un risque de harcèlement lorsqu'il traduit chez les élèves un désir de contact avec des pairs et qu'il s'accompagne de tristesse. Les élèves ont alors plus de risques de faire du mal à des pairs ou d'être harcelé·e·s en cherchant à leur plaire. L'ensemble des résultats obtenus permet d'illustrer le caractère complexe du harcèlement et montre un besoin chez les élèves d'apprendre à être en relation avec leurs camarades pour favoriser leur développement, leur bien-être et diminuer leurs risques d'être harcelé·e·s ou de stigmatiser des pairs.

#### *Bibliographie*

Janosz, M., Pascal, S., & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. Dans B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (Ed.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 93-109), Presses universitaires de France.

Quartier, M., & Bellon, J. P. (2020). Les obstacles au traitement du harcèlement scolaire. *Le Journal des psychologues*, 382(10), 14-19. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0014>

Rageliené, T. (2016). Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic literature review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97-105. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4879949/>

Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>

Van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational research*, 58(3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1184949>

## *La place de la dimension émotionnelle en situation de stage en travail social*

**MONTEFUSCO Camille, ZOGMAL Marianne, TRÉBERT Dominique**

HETSL, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Formation professionnelle ; Analyse de pratique ; Analyse interactionnelle ; Travail social ; Travail émotionnel

Dans cette contribution, nous aborderons la dimension émotionnelle dans les contextes de stage en travail social. Les HES (Hautes écoles Spécialisées) en Suisse proposent une formation en alternance où les étudiant·e·s passent un tiers de leur temps de formation sur le terrain accompagné·e·s par les équipes éducatives et plus particulièrement par les praticiennes et praticiens formatrices/eurs (Trébert *et al.*, 2021). Dans les espaces de formation liés aux métiers de la relation d'aide à autrui, le travail sur soi et la verbalisation des émotions sont très sollicités. Cependant, lors des activités de travail, la dimension émotionnelle ne trouve pas toujours sa place. Cette contribution vise à montrer les potentielles tensions qui peuvent exister entre ce qui est demandé aux étudiant·e·s comme travail émotionnel sur un plan formatif et ce qui se passe dans le courant des interactions en situation de travail réel.

Les émotions sont ici considérées comme une expérience sociale et collective, régie par des règles de sentiment qui demandent à l'individu un travail émotionnel en profondeur (Hochschild, 2003). Sur le plan théorique, la démarche de recherche s'inscrit dans une perspective interactionnelle multimodale en analyse du travail (Filliettaz, 2018).

L'analyse de données audiovisuelles vise à rendre visible la dimension collective de l'accompagnement en formation à travers une description détaillée des interactions dans différentes situations de formation. Dans la perspective interactionnelle les émotions sont analysées dans leur processus de régulation collective. Cette régulation repose sur des indices multimodaux tels que la dimension verbale (lexique, syntaxe), les comportements (gestes, mimiques, expressions faciales, etc.), les aspects vocaux (prosodie, silence, etc.) et l'organisation séquentielle des tours de parole (Nguyen, 2020). Les périodes de formation pratique observées dans les données se déroulent au sein d'une Fondation du travail social qui œuvre au service de la protection de l'enfance en Suisse romande. Cette Fondation accueille en urgence, protège et oriente des jeunes adolescents en situation de difficultés sociale et familiale. Dans le cours des stages observés, le travail émotionnel est constitué en tant qu'objet de formation. Cette contribution vise à décrire l'accompagnement formatif mis en place et à mieux comprendre les potentielles tensions qui peuvent être observées entre le travail émotionnel dans les espaces de formation et ce qui se passe en situation de travail. Les réflexions menées ont comme objectif de contribuer à faire évoluer les dispositifs de la formation pratique.

#### *Bibliographie*

Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.

Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 1 (9), 19-49. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-travailler-2003-1-page-19.htm>

Nguyen, A. (2020). La supervision à la relation thérapeutique en psychiatrie : perspective interactionnelle des rapports de place et des trajectoires de l'affectivité. [Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Genève, Suisse]. Récupéré de <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:146948>

## Communications individuelles | SSRE\_S12A\_16

### *Wann nutzen Lehrpersonen Forschungswissen (nicht)? Ergebnisse einer multimethodischen Studie*

**LOCHER Franziska, UNGER Valentin, HOCHWEBER Jan**

St.Gallen University of Teacher Education, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Forschungswissen, Transfer, Unterrichtspraxis, Lehrpersonen, Mixed Methods

#### **Hintergrund**

Durch ihre Forschungsergebnisse soll Bildungsforschung eine wissenschaftliche Basis zur Optimierung der Bildungsarbeit bereitstellen (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). Forschungserkenntnisse finden jedoch nicht ohne Weiteres ihren Weg in die Schulen; Immer häufiger wird von einer "Lücke" zwischen Bildungsforschung und Praxis gesprochen (z.B. Farley-Ripple et al., 2018). Deshalb gibt es Bemühungen seitens der Bildungsforschung, diese Problematik zu adressieren (z.B. Clearing Houses, Weiterbildungsangebote). Um die Lücke überbrücken zu können, ist es jedoch wichtig, zuerst herauszufinden, unter welchen Bedingungen Lehrpersonen Forschungswissen (nicht) nutzen. Anhand diesbezüglicher Erkenntnisse können Angebote für Lehrpersonen dann gezielt ausgebracht und gerahmt werden.

#### **Fragestellung**

Fasst man die bestehende Literatur zur Nutzung von Forschungswissen zusammen (z.B. Altrichter, 2010; Hintzke, Gesang & Besa, 2020) tauchen drei Typen von Lehrpersonen dominierend auf: A - Forschungskritische Lehrpersonen, B - Forschungsdiverse Lehrpersonen und C - (Idealtypische) forschungsaffine Lehrpersonen. Es wird daher folgende Forschungsfrage verfolgt: Welche Nutzungstypen lassen sich unter Lehrpersonen hinsichtlich Nutzungshäufigkeit, Nutzungswunsch und Einstellungen zu Forschungswissen empirisch identifizieren?

#### **Methode**

Insgesamt n = 119 Lehrpersonen beantworteten geschlossene und eine offene Frage zur Nutzung von Forschungswissen (42% Primarstufe). Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Methods Ansatz gewählt: Antworten auf die offene Frage wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse anhand von deduktiven Kategorien ausgewertet, um Hinweise auf die drei in der Literatur diskutierten Nutzungstypen zu finden. Ergänzend dazu wurde eine explorative latente Klassenanalyse durchgeführt. Ausgangspunkt für die Klassifizierung der Nutzungspraktiken sind die Antwortmuster der Lehrpersonen auf folgende Fragen zu Forschungswissen: Nutzungshäufigkeit (1 Item; 4er-Likert-Skala); Wunsch Einbezug Forschungswissen (5 Items; 4er-Likert-Skala); Einstellungen zu Forschungswissen (3 Items; 4er-Likert-Skala).

#### **Vorläufige Ergebnisse**

Die drei aus der Literatur abgeleiteten Nutzungstypen finden Unterstützung in der qualitativen Inhaltsanalyse. Für die Latente Klassenanalyse wurden Modelle mit zwei und drei Klassen gerechnet und anhand verschiedener Modelkennwerte sowie inhaltlicher Sinnhaftigkeit der Profile verglichen. Die 3-Klassenlösung deckt sich weitestgehend mit den aus der Literatur abgeleiteten Nutzungstypen. Beispiel: Typ A (N=17) nutzt Forschungswissen kaum (M=1.88) und äussert nahezu kein Interesse daran Forschungswissen mehr in die eigene Arbeit einbeziehen zu wollen (M=1.36). Entsprechend niedrig schätzt Typ A auch den Stellenwert von Forschungswissen ein (M=2.00).

#### **Diskussion und Ausblick**

Insgesamt gesehen, geben Lehrpersonen an, selten Forschungswissen für die alltägliche Praxis zu nutzen. Die Ergebnisse der Klassenanalyse zeigen aber auch, dass Nicht-Nutzung nicht automatisch bedeutet, dass Lehrpersonen Forschungswissen für unwichtig halten. Gleichzeitig liefern die Ergebnisse Hinweise darauf, dass Nicht-Nutzung von Forschungswissen nicht uneingeschränkt dadurch entgegengewirkt werden kann, dass seitens der Bildungsforschung Angebote geschaffen werden; Dann nämlich, wenn der Wunsch nach Einbezug von Forschungswissen nicht besteht oder keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen.

#### *Literatur*

Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. Handbuch (eds.) Neue Steuerung im Schulsystem (pp. 235-277). Springer VS, Wiesbaden.

Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. doi:10.1080/13803610701626127

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235-245. doi:10.3102/0013189X18761042

Hintzke, J. H., Gesang, J., & Besa, K. S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. *Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1303-1323.

---

# Design-Based-Research im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung. Eine systematische Literaturanalyse

**TOTTER Alexandra, ZALA-MEZÖ Enikő, BRÜCKEL Frank**

Pädagogische Hochschule Zürich, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Courants pédagogiques, Partenariats en éducation, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Design-Based Research, Literatur review, Research method, Research-Practice Partnership

## Einleitung

Seit fast 30 Jahren wird auf das Potential des Design-Based-Research Ansatz (DBR) hingewiesen, nachhaltige Innovationen im Bildungs- und Unterrichtsalltag hervorzubringen. DBR wird von Wilhelm und Hopf (2014) als „nutzenorientierte Grundlagenforschung“ beschrieben. Sie stellt Theorie, Empirie und schulische Praxis in einen Zusammenhang, um auf die Lösung von in der Unterrichtspraxis oder der Forschung identifizierten Praxisproblemen abzielen. Studien nach dem DBR Ansatz liefern sowohl praktischen, theoretischen als auch empirischen Output. Als Kennzeichen von DBR werden die Verschränkung praktischer und wissenschaftlicher Interessen, die Betonung des Designs im Forschungsprozesses, die theoretische Verankerung, die iterative Vorgehensweise und die Anwendungsorientierung genannt (Euler, 2014; Reinmann, 2005; Sloane, 2017).

Ausgehend vom aktuellen Stand der Forschung widmet sich der Beitrag der Frage, wie Design-Based-Research im deutschsprachigen Raum der Schul- und Unterrichtsforschung ein- und umgesetzt wird. Ausgehend von den Ergebnissen soll diskutiert werden, inwiefern sich die Potentiale des DBR-Ansatzes in der Forschungsliteratur zeigen.

## Methodologie

Zur Untersuchung der Forschungsfrage wird eine systematische Literaturanalyse durchgeführt (Rädiker & Kuckartz, 2019). Dazu wurde die Literaturdatenbank FIS Bildung (<http://fis-bildung.de>) systematisch mittels vordefinierter Kombinationen von Suchbegriffen durchsucht. Im ersten Schritt wurde "Design Based Research" in der Freitextsuche verwendet. Die Suchabfrage ergab 1126 Treffer. In einem weiteren Schritt wurde die Suche eingeschränkt auf (Freitext: "Design Based Research") und (Sprache: Deutsch). Diese Abfrage ergab 152 Treffer. Anhand folgender Ein- und Ausschlusskriterien wurden nur Beiträge ausgewählt,

1. bei denen es sich empirische Studien oder Theorieartikel handelt, die in
2. Zeitschriften, Tagungsbänden, Bücher oder als Dissertationen publiziert wurden.
3. die den Einsatz von DBR im Schul- und Hochschulkontext thematisieren und
4. die über den Verbund Schweizer Hochschulbibliotheken zugänglich sind.

Nach Durchsicht der 152 Abstracts wurden die Beiträge, die den Ein- und Ausschlusskriterien entsprachen von den Co-Autor:innen vollständig gelesen und dabei signifikante Textstellen manuell thematisch codiert. Ebenso wurden Dimensionen definiert für deskriptive-statistische Auswertungen.

## Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass DBR in der Schul- und Unterrichtsforschung in einem breiten thematischen Feld zum Einsatz kommt. Bei mehr als 2/3 der Beiträge handelt es sich um empirische Studien. Der derzeitige Stand der Analyse gibt Hinweise darauf, dass in den Beiträgen primär der praktische Output, im Sinne von Unterrichtsmaterial und -konzepten, Tools, Lernumgebungen etc. publiziert wird. Auf die iterative Vorgehensweise und den DBR-Prozess wird kaum eingegangen.

## Diskussionspunkte

Der Beitrag möchte die Diskussion des DBR-Ansatzes als nutzenorientierte Grundlagenforschung weiterführen. Des Weiteren soll dazu angeregt werden, darüber nachzudenken, wie mittels DBR die Verschränkung praktischer und wissenschaftlicher Interessen gelingt.

### Literatur

Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), Design-Based Research (S. 15–44). Franz Steiner.

Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. Unterrichtswissenschaft, 33(1), 52–69. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-57878>

Sloane, P. F. E. (2017). 'Where no man has gone before!' – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. EDeR. Educational Design Research, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1026>

Wilhelm, T., & Hopf, M. (2014). Design-Forschung. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung (S. 31–42). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_3)

---

## Erfassung und Rekonstruktion schülerbezogener Wissensstrukturen und Erwartungen von Lehrpersonen mittels Repertory Grid Technik

**STEIGER Jonas Manuel**

IVP NMS, PHBern, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Formation des maîtres, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Repertory Grid Technik, Chancengerechtigkeit, Schüler\*innenwahrnehmung, Lehrer\*innenüberzeugungen, Lehrer\*innenbildung

Schüler\*innenbezogene Handlungsentscheidungen von Lehrpersonen sind eng verbunden mit sozialen Wahrnehmungsprozessen im Unterrichtskontext. Forderungen nach einer «objektiven» Wahrnehmung und vor allem Beurteilung der Schüler\*innen durch die Lehrpersonen sind verfehlt, da sie aus kognitionspsychologischer Sicht nicht möglich sind. Denn die Beachtung aller in einer Unterrichtssituation auftretenden Reize würde zur Handlungsunfähigkeit führen. Es wirken deshalb vielzählige Filtermechanismen, die diese Handlungsunfähigkeit verhindern und rasche (Handlungs-)Entscheidungen ermöglichen – gleichzeitig aber auch Wahrnehmungsverzerrungen und damit potenziell ungerechtes Verhalten begünstigen (u.a. Schweer, Ties & Lachner, 2017).

Angesichts der Forderung nach einer chancengerechten Schule sind Lehrpersonen entsprechend angehalten, sich der eigenen Filter bzw. der davon abhängigen schülerbezogenen Wissensstrukturen und Erwartungen, die in der Interaktion mit Schüler\*innen wirksam werden, bewusst zu werden. Da solche subjektiven Kognitionen oft stabil verankert und für ihre Träger\*innen nur beschränkt bewusstseinsfähig und entsprechend schwer verbalisierbar sind (Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016), scheinen klassische qualitative oder quantitative Erhebungsverfahren zu deren Evokation jedoch nur bedingt geeignet. Im vorliegenden Beitrag wird deshalb die – in der Lehrer\*innenbildung(sforschung) zunehmend angewandte – *Repertory Grid Technik* (RGT) (u.a. Fromm, 1995) als Instrument zur Erfassung «präverbal» bzw. implizit vorliegenden Wissens von Lehrpersonen vorgestellt. Leitend ist dabei die Frage, wie sich die RGT zur Erfassung, Rekonstruktion und Reflexion schüler\*innenbezogener Kognitionen von Lehrperson produktiv einsetzen lässt.

Anhand verschiedener im Rahmen einer Studie mit Sport unterrichtenden Lehrpersonen durchgeführten RGT-Interviews (vgl. Steiger, 2019) werden neben der speziellen Interviewtechnik insbesondere (graphische) Auswertungsmöglichkeiten der damit erfassten numerischen und verbalen Daten vorgestellt. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie sich RGT-Daten im Sinne *impliziter Persönlichkeitstheorien* sowie nach Kriterien der sog. *kognitiven Komplexität* interpretieren lassen. Schliesslich soll diskutiert werden, in welcher Anwendungsform RGT-Interviews vermehrt im Rahmen der Lehrer\*innenbildung mit Blick auf die Reflexion eigener Denkmuster im Kontext einer zunehmenden Schüler\*innenvielfalt sinnvoll eingesetzt werden könnte.

*Literatur*

Fromm, M. (1995). *Repertory Grid Technik*. Ein Lehrbuch. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Reusser, K. & Pauli, Ch. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhard, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Münster: Waxmann.

Schweer, M., Thies, B., & Lachner, R. (2017). *Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Eine dynamisch-transaktionale Perspektive*. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer.

Steiger, J. (2019). Überzeugungen Sport unterrichtender Lehrpersonen über Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Eine Repertory-Grid-Studie. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & T. Leuders (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.

## Lernen im Prozess der Arbeit von Lehrpersonen

**SCHMID Philipp**

PH FHNW, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Lernen im Prozess der Arbeit, Workplace Learning, Professionalisierung, datengestützte Unterrichtsentwicklung

Der eingereichte Beitrag bezieht sich auf eine laufende Dissertation zum Lernen im Prozess der Arbeit von erfahrenen Lehrpersonen, die untersucht, wie Lehrpersonen ihr professionelles Handeln und Denken verändern. Der Fokus liegt auf Veränderungen im täglichen Unterricht nach Abschluss der Begleitung durch die Weiterbildung.

Forschung zum Lernen in der Arbeit ist ein eher neues Phänomen. Seit den 1990-er Jahren hat sich im Zusammenhang mit dem schnellen Wandel von Gesellschaft und Arbeitsleben stark ausgeweitet und sich breit und interdisziplinär gefächert. Anfänglich eher in der betrieblichen beheimatet (vgl. Dehnhostel 2018), befassen sich Studien seit einigen Jahren auch vermehrt mit Schule und Unterricht. Ein wiederkehrendes Thema ist die Unterscheidung von formalem und informellem Lernen. Es herrscht dabei Einigkeit, dass beide Formen eine wichtige Rolle spielen, wobei der Schwerpunkt des Workplace Learning auf den informellen Lernformen liegt (Tynjälä, 2008). Studien im Schulfeld sind im letzten Jahrzehnt zahlreicher geworden. Sie beziehen sich etwa auf Lernaktivitäten und Lernoutcomes von in der Regel erfahrenen Lehrpersonen sowie auf Bedingungen, die das Lernen im Arbeitsprozess fördern (z.B. Louws et al. 2017).

Die Interviewstudie nutzt einen Grounded Theory-Ansatz nach Strauss and Corbin (1990). Befragt werden Lehrpersonen, welche an einer Weiterbildung zur Unterrichtsentwicklung teilnehmen. Das Verfahren mit dem Namen LUISE (Lehrpersonen



unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv) ist an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz entwickelt worden und wird seit bald zehn Jahren in verschiedenen Formaten der Weiterbildung von Lehrpersonen aller Stufen umgesetzt (vgl. Beywl & Odermatt, 2019). Besonderheiten sind die hohe Praxissituierung sowie die enge Begleitung der Teilnehmenden während des gesamten Prozesses von der Planung, zur Umsetzung und Auswertung.

Die Ergebnisauswertung wird bis zur Tagung in Teilen vorliegen. Die Aufbereitung der Daten lässt veränderte Routinen der Teilnehmenden sowie nachhaltige Veränderungen von Überzeugungen und Einstellungen vermuten. Denkbare Diskussionspunkte sind mögliche Lernwege und Lernoutcomes sowie die Verbindung zwischen Formen des organisierten und informellen Lernens.

#### Literatur

Beywl, Wolfgang, & Odermatt, Miranda. (2019). Luise – ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht. Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv. In Ulrich Steffens & Peter Posch (Eds.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (Vol. Band 4, pp. 213-235). Münster: Waxmann.

Dehnbostel, Peter. (2018). Lernen im Prozess der Arbeit als Gegenstand der Organisationspädagogik. In *Handbuch Organisationspädagogik* (pp. 579-591). Wiesbaden: Springer.

Louws, Monika L., Meirink, Jacobiene A., van Veen, Klaas, & van Driel, Jan H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and teacher education*, 66, 171-183.

Strauss, Anselm Leonard, & Corbin, Juliet M. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

Tynjälä, Päivi. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.

## Communications individuelles | SSRE\_S12A\_17

### *Les apprentissages reportés par des élèves de 5 ans suite à une activité de jeu de faire-semblant*

**AMRAR Linda<sup>1,2</sup>, CLERC-GEORGY Anne<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>HEP Vaud ; <sup>2</sup>Université de Genève

*Fils rouges SIEF : Aucun de ces trois fils rouges*

*Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Curriculum et approche programme/référentiel, Qualité en éducation*

*Mots-clés : Préscolaire, Apprentissages, Jeu de faire-semblant, Interview*

Une répartition équivalente entre les activités initiées par l'adulte et les activités initiées par l'enfant est souvent associée à un enseignement de qualité (Siraj-Blatchford et Sylva, 2004). En effet, de nombreux auteurs s'accordent à mettre en avant l'importance des activités initiées par les enfants dans la prise en compte de la perspective des enfants dans l'enseignement/apprentissage au cycle 1. Le jeu de faire-semblant fait partie des activités initiées par les enfants. Lorsque les enfants jouent à faire semblant, ils manipulent de nombreux concepts et testent des hypothèses diverses pour tenter de comprendre le monde qui les entoure. Le jeu de faire-semblant est associé au développement de nombreuses compétences cognitives et socio-émotionnelles (Blair et Razza, 2007). Le développement de ces compétences dès l'école enfantine représente un réel défi que rencontrent les enseignants du cycle 1 ; étape clé de l'enrichissement du jeu de faire-semblant. Le développement du jeu de faire-semblant est aussi associé au développement de nombreuses compétences mobilisées dans les STEM. De nombreuses études ont montré que les activités mathématiques initiées par les enfants sont riches et durent pendant près de la moitié du temps de jeu (Magnusson et Pramling, 2017 ; Seo et Ginsburg, 2004 ; van Oers ; 1996). Cependant, peu d'études se sont intéressées aux apprentissages reportés par les élèves suite à une activité de jeu de faire-semblant. Dans le cadre de notre étude, une interview structurée a été menée auprès de 30 élèves de 2P du canton de Vaud suite à une activité de jeu de faire-semblant. Les questions ont porté sur le jeu dans lequel ils avaient pris un rôle ainsi que les apprentissages en lien avec le jeu et les mathématiques qu'ils pensaient avoir effectué pendant cette activité de jeu. Les résultats montrent que la majorité des élèves de 2P reportent des apprentissages en lien avec le jeu et les mathématiques. La capacité des enfants à identifier les apprentissages réalisés pendant une activité de jeu constitue une ressource pour les enseignants qui mérite une attention plus soutenue au niveau des recherches afin d'identifier les pratiques qui soutiendraient l'identification des apprentissages dans le jeu.

#### Bibliographie

Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.

Magnusson, M., & Pramling, N. (2017). In 'Numberland': play-based pedagogy in response to imaginative numeracy. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 24-41.

Seo, K. H., & Ginsburg, H. P. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, 91-104.

Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730.

van Oers, B. (1996). Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 71-87.

---

## Une méta-analyse des interventions favorisant les comportements pro-écologiques chez les enfants

**SWIATKOWSKI Wojciech<sup>1</sup>, SURRET Fantine<sup>1</sup>, HENRY Johanna Lydie Aline<sup>1</sup>, BUCHS Céline<sup>2</sup>, VISINTIN Emilio Paolo<sup>3</sup>, BUTERA Fabrizio<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>University of Lausanne, Suisse ; <sup>2</sup>University of Geneva, Switzerland ; <sup>3</sup>University of Ferrara, Italy

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Education et citoyenneté

*Mots-clés* : comportement pro-environnemental, interventions, méta-analyse, enfants

La littérature sur l'influence sociale abonde d'interventions qui ont pour objectif de promouvoir l'adoption de comportements pro-environnementaux (i.e. comportements qui dégradent l'environnement le moins possible ou le bénéficient; Steg & Vlek, 2009). Si des méta-analyses attestent de leur efficacité (e.g., Abrahamse & Steg, 2013; Bergquist et al., 2019), leur implémentation présente plusieurs défis. Notamment, les barrières psychologiques – tant motivationnelles que structurelles – qui empêchent l'adoption de comportements pro-écologiques sont bien nombreuses et profondément ancrées dans les modes de vie des sociétés actuelles (Gifford, 2011). Force est de constater que ces barrières concernent avant tout les adultes et moins les enfants. Les adultes sont moins aptes aux changements comportementaux que les enfants, de par leurs habitudes (e.g., transport en voiture personnelle) ou idéologies (e.g., consumérisme). Une promotion durable de comportements pro-écologiques pourrait donc viser davantage les enfants, surtout que ceux-ci constitueront les générations futures les plus exposées aux problèmes écologiques actuels. Cependant, il n'existe à notre connaissance aucune revue de littérature systématique publiée faisant l'état de l'art sur la question de comment promouvoir efficacement de tels comportements chez les plus jeunes. Notre recherche vise à combler ce manque par une méta-analyse des interventions destinées à favoriser les comportements pro-écologiques chez les enfants afin d'évaluer leur efficacité. Nous avons effectué une recherche bibliographique via *PsycINFO*, *PsycARTICLE*, *ERIC* et *Web of Science* à la recherche d'études publiées dans des journaux à comité de lecture satisfaisant les critères suivants : 1) participants âgés de moins de 18 ans ; 2) incluant une manipulation comparant un groupe expérimental à un groupe contrôle (en laboratoire ou en étude de terrain) dédiée à renforcer l'adoption de comportement pro-écologiques ou une intervention à même visée dont l'efficacité a été mesurée via un pré-test et un post-test avec une mesure de comportement pro-écologique ; 3) incluant une mesure quantitative de comportement pro-écologique (Lange & Dewitte, 2019). Nous avons identifié 65 publications pertinentes, regroupant 76 tailles d'effet établis à la base de 21615 participants. Une méta-analyse à effets aléatoires (Borenstein et al., 2009) a mis en évidence un effet positif des interventions sur l'adoption de comportements pro-environnementaux par les enfants, *Hedges' g* = .54, *Z-value* = 8.77, *95% CI* = [.42, .66]. L'analyse des modérateurs suggère entre autres que si les tailles d'effet sont plus importantes lorsque l'on mesure du comportement effectif et non pas du comportement auto-rapporté, les recherches qui étudient ce premier sont particulièrement peu nombreuses.

### *Bibliographie*

Abrahamse, W., & Steg, L. (2013). Social influence approaches to encourage resource conservation: A meta-analysis. *Global Environmental Change*, 23(6), 1773–1785. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2013.07.029>

Bergquist, M., Nilsson, A., & Schultz, W. P. (2019). A meta-analysis of field-experiments using social norms to promote pro-environmental behaviors. *Global Environmental Change*, 59, 101941.

Gifford, R. (2011). The dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation. *American Psychologist*, 66(4), 290–302. <https://doi.org/10.1037/a0023566>

Lange, F., & Dewitte, S. (2019). Measuring pro-environmental behavior: Review and recommendations. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 92–100. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.04.009>

Steg, L., & Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 309–317. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>

## Contribution pour une définition du « jeu » en éducation

**MAITRE Jean-Philippe, CLERC-GEORGY Anne, MARTIN Daniel**

UER Enseignement, Apprentissage et Évaluation - Haute Ecole Pédagogique Vaud (Suisse)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : jeu, espace de liberté, enseignement, apprentissage

Le terme « jeu » connaît des définitions et des usages bien différents tant au sein des pratiques que des recherches en éducation.

On pense d'abord à son acception ludique et l'étude de ses effets sur les apprentissages. Si les travaux à ce sujet ont abondé dans les débats autour du numérique à l'école (Romero, 2016), les questions de son rôle pour favoriser l'inclusion (Crawford & al., 2014), apporter un soutien affectif aux élèves (Cerezo, 2012), ou encore porter le développement du jeune enfant et favoriser les apprentissages fondamentaux (Clerc-Georgy & Martin, 2021; Fleer, 2017) n'ont pas manqué, elles aussi, de susciter beaucoup d'intérêt.

Dans un tout autre sens, mentionnons l'étude des « jeux didactiques », dans laquelle on rapproche la situation de classe ordinaire à celle d'un jeu avec ses joueurs et règles, et qui sert de cadre d'analyse à de nombreux travaux en didactiques disciplinaires et comparée (Brousseau, 2002). Certains de ces travaux (p.ex., Sensevy, 2011) se réfèrent à encore un autre type de jeux – ceux de langage, étudiés en philosophie analytique (Wittgenstein, 1996) – qui appuient alors l'étude des interactions en classe.

---

Ces différentes perspectives font dire à certains, s'appuyant ici encore sur Wittgenstein (1953/2004), qu'il est impossible de proposer une définition unifiée du « jeu » en éducation (Pramling et al., 2019).

Cette communication théorique propose de relever ce défi. Pour ce faire, nous présenterons et discuterons différentes conceptions du jeu en éducation du point de vue de ses fonctions, de ses caractéristiques, de ses usages ainsi que de ses effets supposés ou effectifs sur le développement ou les apprentissages des élèves. Les approches qui seront analysées sont le jeu de faire-semblant, le jeu didactique et le jeu « sérieux ».

Cette étude devrait nous aider à voir dans quelle mesure il est possible d'élaborer une définition harmonisée où le jeu en éducation est un espace de liberté d'actions (motrices aussi bien que cognitives), soumises à des contraintes définies par des règles (matérielles aussi bien qu'idéelles), et qui ne peut se définir dans l'absolu, mais seulement en lien aux situations qui l'encadrent et à partir desquels il devient jeu en réduisant ou augmentant le degré de liberté des actions des élèves. Ainsi, cette réflexion devrait permettre non seulement de proposer une grille d'analyse des jeux en éducation mais également de proposer une typologie de ces jeux.

#### Bibliographie

Brousseau, G. (2002). Les doubles jeux de l'enseignement des mathématiques. *Questions éducatives, l'école et ses marges : didactique des mathématiques*, 22(23), 83-155.

Clerc-Georgy, A. & Martin, D. (2021). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva, Vygotskij, *Imagination, textes choisis (423-441)*. Bruxelles : Peter Lang.

Fleer, M. (2017). *Play in the Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pramling, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning - inseparable dimensions in preschool practice. *Early child development and care*, 176(1), 47-65.

Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.

## Communications individuelles | SSRE\_S12A\_18

*Les pédagogies alternatives au risque de la souffrance au travail. Étude des discours enseignants du primaire concernant la mise en place de pédagogies alternatives à l'école publique.*

**SERIR Zakaria, DIRICKX Aurélie**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF : Bien-être*

*Domaine spécifique : Courants pédagogiques, Effets établissements et effets maîtres, Enseignement obligatoire*

*Mots-clés : pédagogie alternative – souffrance – résistance – risque – mobbing*

La communication s'inscrit dans le troisième volet du congrès : institution et bien-être au travail. L'intervention concernera l'analyse d'entretiens recueillis dans le cadre de deux recherches doctorales, l'une portant sur le devenir des enseignant.es du primaire (Serir, 2022), l'autre portant sur les processus de désengagement professionnel et de changement de carrière, tous métiers confondus (Dirickx, 2022). La dominance des discours relatifs aux difficultés des enseignants à mettre en place dans leur classe des « pédagogies alternatives » (Allam et Wagnon, 2018), ceci face à une résistance institutionnelle, sera au centre de nos propos. Cette contribution s'ancre dans une approche qualitative exploratoire (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2019). Nos données, que nous avons ici combinées, viennent soutenir la thèse selon laquelle la souffrance au travail résulterait d'un empêchement d'exercer son métier à la manière dont l'individu l'aurait souhaité. Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux enseignant.es du primaire, entravé.es dans leur activité lorsqu'ils initient au sein de leur classe une pratique pédagogique s'écartant des normes éducatives majoritaires. Nos analyses se fondent sur une quinzaine d'entretiens semi-directifs exploratoires menés auprès d'enseignant.es du primaire (1H à 8H) en poste dans les cantons romands. Nos premiers résultats montrent qu'il demeure une difficulté éprouvée par les professionnel.les vis-à-vis de la possibilité réelle de s'écarter de la norme et de la tradition scolaire. La première partie de notre communication s'intéressera ainsi aux écarts pédagogiques que nous nommons « clandestins » ; c'est-à-dire qui se produisent en silence et en secret dans les établissements scolaires. La deuxième partie s'appliquera à développer les écarts pédagogiques avoués et assumés par les professionnel.les. Ce sont lorsque ceux-ci restent visibles que le dernier point de notre présentation apparaît : la souffrance au travail. La communication abordera en ce sens les risques que nous disent prendre les enseignant.es « innovants » dans leur quotidien ainsi que les mécanismes de « mobbing » (Hirigoyen, 2017) et les conflits identitaires (Perez-Roux, 2012) auxquels ils sont confrontés. Nous proposerons une typologie des mécanismes d'exclusion et de harcèlement moral ainsi qu'une analyse de la montée en souffrance des enseignant.es ; ceci jusqu'au point ultime : la maladie et l'arrêt de travail, voire le changement d'activité professionnelle.

#### Bibliographie

Allam, M.-C. & Wagnon, S. (Eds.) (2018). *L'essor des pédagogies alternatives en France : débats et perspectives*. Tréma, 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4131>

Alami, S., Desjeux, D. & Garabuau-Moussaoui, I. (2019). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.

Dirickx, A. (2022). *Changer de métier : se former, se transformer - Etude des facteurs d'intentionnalité, des expériences transformatrices et des ressources formatives à l'œuvre dans les processus de reconversion professionnelle volontaire*. Thèse de doctorat : Université de Genève.

Hirigoyen, M. (2017). *Le harcèlement moral au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants. *Recherches & éducation*, 7, 69-84.

## *Sanction au secondaire I : Étude exploratoire sur un dispositif visant la réactivation du lien social*

**SKRIVAN VON FELLEBERG Annik, BENOIT Valérie**

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Education et citoyenneté, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : interventions punitives, difficultés de comportement, dispositif éducatif, lien social, secondaire I

Bien que les interventions punitives aient démontré leur inefficacité, notamment auprès des enfants et des adolescents présentant des difficultés récurrentes de comportement, elles ont toujours tendance à être surutilisées en contexte scolaire, particulièrement au secondaire. Centrées sur les manquements des élèves, elles se traduisent en général par l'octroi d'heures de retenue, de copies ou encore d'exclusion. Or, en contexte pandémique, ce type d'interventions semblent redoubler, malgré qu'une dégradation de la santé mentale des adolescent·e·s s'observe, tout comme la perte de repères et du lien social. Si ce dernier est au fondement de l'humanité, il demande un certain usage du langage. Les pratiques punitives excessives observées semblent briser cet usage, le rendre comme muet, plongeant de fait les adolescent·e·s dans une spirale de désengagement global et de perte de sens de l'existence. Si les interventions éducatives sont reconnues comme étant plus efficaces, c'est notamment par la réactivation du lien social et des relations positives qu'elles permettent, mais aussi d'un rapport brisant une certaine verticalité pour ouvrir le questionnement d'un besoin de défier les règles. Afin de gérer autrement les comportements perturbateurs à l'origine de ces pratiques punitives, et de permettre une ouverture sur l'altérité et la reconnaissance d'autrui, une équipe pédagogique d'un établissement scolaire secondaire vaudois a cherché à innover en proposant un dispositif permettant des interventions plus éducatives au travers d'une écoute active et d'une collaboration interdisciplinaire accrue. Cette communication vise à présenter les résultats exploratoires de cette innovation pédagogique, basés sur un journal de terrain et des entretiens avec les différents protagonistes. Les résultats préliminaires issus d'entretiens avec certains professionnels montrent une plus-value quant à la mise en place de ce type de dispositif tant au niveau de la gestion globale des comportements perturbateurs que de la réactivation du lien avec les élèves. En effet, le fait d'avoir une mise en communication « officielle » des ressentis de chacun permet une appropriation du vécu respectif : d'une part, les élèves saisissent mieux les normes et valeurs aussi bien sociales que scolaires ; d'autre part, les professionnels, notamment les enseignants, comprennent mieux le développement socioaffectif des adolescent·e·s qui traversent une période de vie fort complexe et ceci d'autant plus en période de crise sanitaire. Celle-ci semble en effet limiter l'appropriation des balises sociales nécessaires permettant de s'inscrire dans le monde post scolaire de manière sereine.

### *Bibliographie*

Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, A. B. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63(2017), 372-383. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>

Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (éd. révisée, vol. 3 : Risk, Disorder, and Adaptation) (p. 503-541). New York: Wiley & Sons.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.

Nearchou F., Flinn C., Niland R., Subramaniam S. S., Hennessy E. (2020). Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22):8479. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>

Sauret, M. J. (2009). Adolescence et lien social: le moment adolescent. *Adolescence*, (2), 313-327. <https://doi.org/10.3917/ado.068.0313>

## *Homophobie dans la formation professionnelle et risques de décrochage*

**GIANETTONI Lavinia<sup>1</sup>, BLONDÉ Jérôme<sup>1</sup>, GROSS Dinah<sup>1</sup>, GUILLEY Edith<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>UNIL, Suisse ; <sup>2</sup>SRED

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Genre, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : homophobie, sexisme, décrochage, climat scolaire, discriminations

Dans le cadre de notre recherche, financée par le FNS, nous étudions l'impact du vécu de discriminations homophobes, ainsi que de la perception du climat de formation comme plus ou moins homophobe sur les intentions de d'arrêt de formation des élèves en formation professionnelle.

Cette recherche est menée auprès d'environ 1300 élèves en première année de formation professionnelle (duale et plein temps) dans les filières de construction, technique, commerce, santé et social et art dans le canton de Genève. Ces élèves ont été interrogés par questionnaire une première fois en automne 2020 (et sont suivis durant 3 ans, avec une passation de questionnaire chaque année).

Les résultats montrent que les élèves qui suivent une formation dans les filières masculinisées (construction et technique) perçoivent le climat scolaire et en entreprise (pour les élèves en formation duale) comme plus homophobe que les élèves dans les autres filières. Ils et elles y vivent également plus de discriminations en lien avec leur orientation sexuelle. En parallèle, et indépendamment de la filière de formation suivie, plus les élèves vivent des discriminations homophobes et perçoivent le climat

---

scolaire et en entreprise comme homophobe, plus ils et elles envisagent d'arrêter leur formation. Des analyses complémentaires montrent que les élèves qui se définissent comme non hétérosexuel-les sont plus à risque d'arrêter la formation, à la fois en raison du vécu de discriminations homophobes plus important que chez les élèves hétérosexuel-les, et à la fois en raison et de la perception du climat de formation comme plus homophobe.

Ces résultats montrent ainsi que le vécu de discriminations homophobes et le climat de formation caractérisé par l'homophobie (par exemple : insultes homophobes banalisées, etc.) impactent l'intention de poursuivre la formation professionnelle en cours. Ces processus peuvent donc conduire à des décrochages, le but des analyses longitudinales que nous pourrions mener prochainement quand les 3 passations seront terminées est de tester cette hypothèse.

#### Bibliographie

Gianettoni L., Blondé J., Gross D., & Guillely E. (2021). Aspirations et formations professionnelles : effets du genre et de l'orientation sexuelle. In Klea Janiko et al. Psychologie du sexisme, de Boeck.

Lamamra, N. (2016). Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale. Seismo.

Parini, L. & Lloren, A. (2017). Discriminations envers les homosexuel.le.s dans le monde du travail en Suisse. Travail, genre et sociétés, 38(2), pp. 151-169

## Communications individuelles | SSRE\_S12A\_19

### Was bewegt angehende Berufsschullehrer:innen im Praktikum? Eine qualitative Analyse von Praktikumsberichten hinsichtlich reflektierter Professionskompetenz

**ACKERMANN Nicole, WICK Jeannette**

Pädagogische Hochschule Zürich

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Lehrer:innenbildung, Professionskompetenz, Reflexionsfähigkeit, Praktikum, Berufsschule

In der Lehrer:innenbildung wird Reflexion über das Wissen und Handeln in der Unterrichtspraxis als ein Schlüssel zur Professionalität angesehen (Combe & Kolbe, 2008). Reflexives Unterrichten (*reflective teaching*) bezieht sich auf Identifizieren und Analysieren «kritischer» Unterrichtssituationen sowie argumentatives Artikulieren von Handlungsalternativen basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und eigenen Erfahrungen (Loughran, 2002; Schön, 1983). Zur Untersuchung und Förderung der Reflexionsfähigkeit angehender Lehrer:innen werden verschiedene theoretisch-konzeptionelle Ansätze verwendet: *Strukturmodelle* für Reflexionsthemen (z.B. Fund et al., 2002), *Stufenmodelle* für Reflexionskomplexität (z.B. Hatton & Smith, 1995) und *Prozessmodelle* für Reflexionsphasen (z.B. Korhagen & Vasalos, 2005). Obschon die reflexive Professionskompetenz erfahrener Berufsschullehrer im deutschsprachigen Raum vermehrt beforscht wird, ist über angehende Berufsschullehrer:innen bislang wenig bekannt (z.B. Jahncke et al., 2018; Naeve-Stoss et al., 2019; Seufert et al., 2019).

Dieser Beitrag untersucht die reflexive Professionskompetenz angehender kaufmännischer Berufsschullehrer:innen in der Schweiz. Folgende Fragestellungen werden bearbeitet: (F1) Welche Bereiche der Professionskompetenz reflektieren die Studierenden im Praktikum (Reflexionsbreite)? (F2) Auf welcher Komplexitätsstufe reflektieren die Studierenden ihre Professionskompetenz (Reflexionstiefe)?

Als Datengrundlage diente der Praktikumsbericht von 30 Studierenden, bestehend aus einem Fragebogen zur selbsteingeschätzten Professionskompetenz vor dem Praktikum (PHZH, 2021) und drei reflektierten Unterrichtssituationen im Praktikum entlang des ALACT-Modells (Korhagen & Vasalos, 2005). Das Praktikum findet im ersten Ausbildungsjahr statt; vor diesem Praktikum haben die Studierenden wenig bis keine Unterrichtserfahrung. Die insgesamt 54 reflektierten Situationen wurden qualitativ ausgewertet (Mayring, 2015). Für die reflexive Professionskompetenz wurde ein inhaltlich-strukturierendes Kategoriensystem angewendet, abgeleitet vom Modell professioneller Kompetenz von Lehrer:innen (Baumert & Kunter, 2011): (A) fachwissenschaftliche, (B) fachdidaktische, (C) pädagogisch-psychologische und (D) ressourcenbezogene Aspekte. Für die Reflexionskomplexität wurde ein skalierend-strukturierendes Kategoriensystem angewendet, das sich am Stufenmodell der Reflexion orientiert (Hatton & Smith, 1995): (1) Situationsbeschreibung, (2) Situationsdeutung, (3) Situationsbeurteilung und (4) Situationskontext.

Datenerhebung und -auswertung sind derzeit noch nicht abgeschlossen. Die vorläufigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass in den reflektierten Situationen die Kompetenzbereiche pädagogisch-psychologisch und fachdidaktisch gleich häufig vorkommen und gegenüber den anderen Bereichen überwiegen, aber mehrheitlich die Oberflächenstruktur des Unterrichts adressieren. Die Reflexionen lassen sich mehrheitlich auf den oberen Komplexitätsstufen zuordnen, was der Reflexionsanleitung zugeschrieben werden kann. Die Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihrer Professionskompetenz im pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Bereich ist moderat bis hoch, was angesichts ihrer geringen Unterrichtserfahrung eher eine *Überschätzung* ist. Diese Ergebnisse können als «Brennpunkte» im Praktikum interpretiert werden und offenbaren Potenziale der pädagogisch-didaktischen und berufspraktischen Ausbildung von Berufsschullehrer:innen.

#### Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (pp. 29–53). Waxmann.

Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), Handbuch der Schulforschung (2., durchgesehene und erweiterte Auflage) (pp. 857–875). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fund, Z., Court, D., & Kramarski, B. (2002). Construction and Application of an Evaluative Tool to Assess Reflection in Teacher-Training Courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 485–499.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49.

Jahncke, H., Porath, J., Rebmann, K., Riebenbauer, E., & Stock, M. (2018). Vergleichende Analyse zweier Portfoliokonzepte zur Beförderung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik. *die hochschullehre*, 4/2018, 115–138. [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching theory and practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Beltz.

Naeve-Stoss, N., Jenert, T., & Brahm, T. (2019). Fachbezogene Reflexion in der beruflichen Lehrer\*innenbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 37, 1–20.

PHZH. (2021). *Leitfaden Qualifikationsverfahren: Studiengänge für hauptberufliche Lehrpersonen* (8. Auflage). Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH).

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Seufert, S., Guggemos, J., Tarantini, E., & Schumann, S. (2019). Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext des digitalen Wandels: Entwicklung eines Rahmenkonzepts und Validierung in der kaufmännischen Domäne. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(2), 312–339.

## Lehrer\*innenemotionen im Hausaufgabenprozess und deren Auslöser

**FEISS Christine<sup>1,2</sup>, HAGENAUER Gerda<sup>1</sup>, MORONI Sandra<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universität Salzburg, Österreich ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Effets établissements et effets maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Emotionen, Lehrpersonen, Hausaufgaben, qualitative Inhaltsanalyse

Die bisherige Forschung zu Lehrer\*innenemotionen beschäftigte sich überwiegend mit den Emotionen beim Unterrichten im Allgemeinen, während spezifische Facetten des Unterrichts, wie die Hausaufgabenpraxis, im Zusammenhang mit den Lehrer\*innenemotionen weitgehend unberücksichtigt blieben. Es ist anzunehmen, dass Lehrer\*innenemotionen nicht nur die Qualität des Unterrichts als solches (Frenzel, 2014), sondern auch die Qualität der Hausaufgabenpraxis beeinflussen. Basierend auf dem theoretischen Rahmenmodell der Lehrer\*innenemotionen von Frenzel (2014), welches einem appraisaltheoretischen Ansatz der Emotionsentstehung folgt und das wahrgenommene Schüler\*innenverhalten als zentrale emotionsauslösende Quelle betrachtet (Sutton, 2007, Frenzel et al., 2008), setzt sich die vorliegende Studie daher das Ziel, das Emotionserleben von Lehrpersonen im Hausaufgabenprozess und dessen Auslöser zu untersuchen.

Folgende Forschungsfragen werden aufgeworfen:

- FF 1: Welche Emotionen erleben Lehrer\*innen in der Hausaufgabenpraxis im Fach Deutsch und welche Faktoren lösen diese aus?
- FF 2: Welche Aspekte sollten aus Sicht der Lehrpersonen angepasst werden, damit mehr positive Lehrer\*innenemotionen im Hausaufgabenprozess resultieren?

Um diese Fragenstellungen zu überprüfen, wurden 23 halbstrukturierte Interviews mit Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 im Fach Deutsch im Kanton Bern durchgeführt. Die Lehrpersonen unterrichteten in verschiedenen Schulmodellen und hatten mindestens 3 Jahre Berufserfahrung. Die Interviews wurden wortwörtlich transkribiert und mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2017) ausgewertet. Ein Kategoriensystem wurde im Diskurs zwischen den Forscher\*innen entwickelt. Die Genauigkeit der Kodierungen wurde mit der Intercoder-Reliabilität geprüft (Cohens-Kappa von 0.79).

Die Ergebnisse zeigen, dass der Hausaufgabenprozess bei Lehrpersonen diverse positive und negative Emotionen auslöst und diese drei Hauptfaktoren zugeordnet werden können: Kontext, Lehrperson-Verhalten und Schüler\*innen-Verhalten. Konkret berichteten die Lehrpersonen, dass die Umstände der Schüler\*innen zu Hause einerseits Empathie und Bewunderung, andererseits Mitleid und Traurigkeit hervorrufen. Haben die Lehrpersonen dahingegen den Eindruck, eine zu hohe Menge an Hausaufgaben zu erteilen, löst dies beispielsweise Schuldgefühle oder Scham aus. Bezogen auf das Verhalten der Schüler\*innen lösen die Lernfortschritte einerseits Freude und Zufriedenheit aus, andererseits Frustration oder Wut, wenn diese ausbleiben. Bezogen auf Forschungsfrage 2 zeigte sich, dass Lehrpersonen zahlreiche Ideen zur Verbesserung der Hausaufgabenpraxis haben. Unter anderem würde aus ihrer Sicht ein intensivierter Austausch im Kollegium zu positiveren Emotionen im Hausaufgabenprozess führen.

Die Ergebnisse untermauern die Eignung des theoretischen Rahmenmodells der Lehrer\*innenemotionen (Frenzel, 2014) für die Erklärung von Lehrer\*innenemotionen im Hausaufgabenprozess. Neben dem Schüler\*innenverhalten müssen jedoch auch das Lehrer\*innenverhalten und weitere Kontextfaktoren als zentrale Einflussgrößen mitbedacht werden. Praktische Implikationen zur emotionsgünstigen Gestaltung der Hausaufgabenpraxis lassen sich aus den Ergebnissen ableiten, wie z.B. eine verstärkte Kooperation in der Hausaufgabenpraxis zwischen Lehrpersonen, aber auch durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit dem Elternhaus.

### Literatur

Frenzel, A. C. (2014). Teacher Emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (S. 494–519). Routledge Taylor & Francis Group.

Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 187–209). Waxmann.

---

Mayring, P. (2017). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Beltz.

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in Education* (S. 259–274). Academic Press.

## *Die hochschulische und schulische Begleitung von Lehrpersonen im Berufseinstieg*

**FREISLER-MÜHLEMANN Daniela, WINKLER Anja**

Pädagogische Hochschule Bern, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Formation continue, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Berufseinstieg, Herausforderungen, Begleitung, Lehrpersonen, Lehrer\*innenbildung

Im Prozess des Lehrerwerdens und -bleibens gilt der Berufseinstieg als eine Schlüsselpphase in der Berufsbiografie von Lehrpersonen. Nach dem Studium an der Pädagogischen Hochschule mit Einblicken in die Praxis durch die schulpraktischen Anteile, treten Lehrpersonen in den Lehrberuf ein, wo sie mit einer Reihe neuer Anforderungen konfrontiert werden, die sie eigenständig bearbeiten müssen, um in ihrer professionelle Entwicklung voranzukommen (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Entsprechend wichtig sind Unterstützungsangebote an Hochschulen und Schulen, die Lerngelegenheiten für die angehenden Lehrpersonen schaffen (Raufelder & Ittel, 2012). Vor diesem Hintergrund steht in diesem Beitrag die Frage im Mittelpunkt, welche hochschulischen und schulischen Begleitangebote im Kanton Bern die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr wirksam unterstützen. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden teilstrukturierte Interviews mit 24 berufseinstiegenden Lehrpersonen geführt, die am Forschungsprojekt „Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum Berufseinstieg“ teilgenommen haben. Die Interviews wurden anschliessend transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018).

Die Ergebnisse zeigen, dass das erste Berufsjahr von den berufseinstiegenden Lehrpersonen insgesamt als interessant, aber auch als anspruchsvoll und mit neuen Herausforderungen wie Elternarbeit, Klassenführung und Umsetzung der Unterrichtsplanung verbunden, wahrgenommen wurde. Dementsprechend sind die Begleitangebote der Hochschule, wie die Planungswoche, die Praxisbegleitgruppe und die Boxenstopps, wichtig, denn sie ermöglichen eine reflexive Auseinandersetzung mit den professionellen Anforderungen des Lehrberufs in einem professionellen Lernsetting, was die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen voranbringt. Auch das schulische Begleitangebot in Form eines professionellen Mentoring wurde von den Lehrpersonen als wirksame Lerngelegenheit wahrgenommen, denn eine verantwortliche Ansprechperson führt sie in die Schulkultur ein, vermittelt ihnen Sicherheit und Handlungskompetenz für die Schul- und Unterrichtspraxis und fördert ihre Reflexivität. Insgesamt sind sich die Lehrpersonen nach einem Jahr im Lehrberuf ihrer Kompetenzen zunehmend bewusst und haben damit an Professionalität gewonnen. Sie erkennen aber auch, dass es dennoch Bereiche gibt, in denen sie unsicher sind und die zusammen mit der Mentorin bzw. dem Mentor differenziert reflektiert werden müssen. Das Professionsverständnis der begleitenden Lehrperson in ihrer Rolle als Mentorin ist zentral für das Gelingen eines funktionierenden Mentorats (Freisler-Mühlemann & Winkler, 2022). Vor diesem Hintergrund soll am Kongress die Frage diskutiert werden, wie Mentorinnen bzw. Mentoren professionell auf ihre oder seine herausfordernden Aufgaben qualifiziert werden können.

### *Literatur*

Freisler-Mühlemann, D. & Winkler, A. (2022). Einblicke in die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr. Themenheft, Zwischen Ideal und Wirklichkeit: Professionalisierung von Lehrpersonen und Entwicklung von Schule und Unterricht. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 190–198.

Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.

Raufelder D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7 (2), 147–160.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Verlag.

## **Change Agents: Die Rolle von Einzelpersonen in aktuellen Schulentwicklungsprozessen | SSRE\_S12C\_01**

*Président(s) de session* : **GRGIC Marina** (Pädagogische Hochschule Bern)

*Discutant(s)* : **BREMM Nina** (Pädagogische Hochschule Zürich)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Leadership en éducation, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Educational Governance, Schulentwicklung, Wohlbefinden, Digitalisierung

Aus der Schulentwicklungsforschung wird ersichtlich, dass einzelne Schlüsselpersonen einen wichtigen Beitrag dazu leisten, in welchem zeitlichen Rahmen Veränderungen in der Schule bei den Lehrpersonen und im Unterricht ankommen. Laut verschiedenen Bildungs- und Innovationsforscher\*innen wie Fend (2000), Hameyer (2014) oder auch Rogers (2003) sind nicht alle Institutionen gleich effizient in der Umsetzung und Verbreitung von Innovationen. Seit den 1970er Jahren wurde insbesondere Schulleitenden die Rolle der «Change Agents» oder «Driver for Change» zugeschrieben (Annese, 1971; Fullan, 2001). Die aktuelle Forschung sieht weitere Personen als mögliche Träger\*innen von Innovationen und als Schlüsselpersonen in schulischen Veränderungsprozessen: Schulbehörden, Schüler\*innen, Lehrpersonen oder Fachpersonen, professionelle Lerngemeinschaften und Netzwerke (Bryk, 2010; Daly et al., 2010; Daly & Finnigan, 2010; Gore & Rosser, 2020). Folglich spielen nicht nur formale Leitungspersonen, sondern auch informelle Innovator\*innen bei der Umsetzung von Veränderungen eine grosse Rolle, wie die Forschung zu «distributed leadership», «informal teacher leadership» oder «instructional leadership» zeigt (Muijs & Harris, 2006; Tulowitzki, 2019; Whitaker, 1995; White et al., 2016). Im Rahmen des Symposiums gehen wir der Frage nach, welche Rollen und Funktionen Einzelpersonen in Schulentwicklungsprozessen einnehmen. Vertieft beleuchten die Beiträge anhand unterschiedlicher Stichproben und forschungsmethodischer Zugänge die folgenden Fragestellungen:

- Welche Akteure tragen zur erfolgreichen Umsetzung von Innovationen bei?
- Welche förderlichen und hemmenden Bedingungen für die Akzeptanz und Integration solcher «Change Agents» lassen sich daraus ableiten?

Der erste der drei Beiträge im Symposium beschäftigt sich damit, inwiefern einzelne Personen eine formale oder informelle Rolle des «Brückenbauens» übernehmen und wie dies mit ihrem individuellen Wohlbefinden zusammenhängt. Der zweite Beitrag adressiert die Frage, inwiefern die aktive Beteiligung von Personen mit unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben digitalisierungsbezogene Entwicklungsprozesse vorantreiben kann. Der letzte Beitrag geht vertieft auf die Aufgaben von schulischen Koordinationspersonen ein, die im Rahmen der Umsetzung des Modullehrplans Medien und Informatik eine bedeutende Rolle spielen. Die Diskutantin stellt auf Basis ihres profunden Wissens zu Schulentwicklungsprozessen in Zeiten der Digitalisierung und Pandemie eine Verbindung zwischen den verschiedenen Beiträgen her und leitet daraus mögliche Entwicklungstossrichtungen für Schweizer Schulen in aktuellen systemorientierten und digitalen Transformationsprozessen ab.

### *Literatur*

Annese, L. E. (1971). The Principal as a Change Agent. *The Clearing House*, 45(5), 273–277.

Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7).

Daly, A. J. & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111–138. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>

Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M. & Burke, P. (2010). Relationships in reform: the role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359–391. <https://doi.org/10.1108/09578231011041062>

Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. *Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. Zeitschrift für Pädagogik*(41), 55–72.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.

Gore, J. & Rosser, B. (2020). Beyond content-focused professional development: powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725904>

Hameyer, U. (2014). Interaktionswissen: Wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 49–74). Waxmann.

Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. The Free Press.

Tulowitzki, P. (2019). Supporting instructional leadership and school improvement? Reflections on school supervision from a German perspective. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 571–581. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0040>

Whitaker, T. (1995). Informal Teacher Leadership - The Key to Successful Change In the Middle Level School. *NASSP Bulletin*, 76–81.

White, L., Currie, G. & Lockett, A. (2016). Pluralized leadership in complex organizations: Exploring the cross network effects between formal and informal leadership relations. *The Leadership Quarterly*, 27(2), 280–297. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.01.004>



---

## Brokerage—Multiple Facetten des Brückenbauens in der Schulentwicklung im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden schulischer Akteur:innen

**RECHSTEINER Beat, COMPAGNONI Miriam, MAAG-MERKI Katharina, WULLSCHLEGER Andrea**

Universität Zürich

Forschungen ausserhalb der Erziehungswissenschaft haben gezeigt, dass soziales Kapital eines Individuums in Form von *Brokerage* sowohl mit beruflicher Entwicklung als auch mit individuellem Wohlbefinden zusammenhängt (z.B. Kwon et al., 2020; Burt, 2005). *Brokerage* wird als Ausmass verstanden, in dem Individuen als Brückenbauer\*innen auftreten, um den Austausch zwischen Akteur\*innen zu erleichtern, die keinen direkten Zugang zueinander haben (Marsden, 1982). *Brokerage* kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden:

Aus *formaler Perspektive* können beispielsweise Mitglieder\*innen schulinterner Steuergruppen untersucht werden, die den Auftrag haben, Veränderungsprozesse zu koordinieren.

Aus *struktureller Sicht* unterscheiden sich Broker von anderen dadurch, dass sie in sozialen Netzwerken strukturelle Lücken zwischen Individuen überbrücken und daher die Möglichkeit haben, den Informationsfluss zu kontrollieren (Burt, 2005). Untersucht werden kann diesbezüglich ihre Funktion in Schulentwicklungsprozessen.

Aus *behavioraler Perspektive* wird hingegen argumentiert, dass Netzwerkstrukturen zwar das Handeln eines Brokers beeinflussen mögen, dieses aber nicht determinieren. Sie schlagen vor, *Brokerage* als ein Verhalten zu konzeptualisieren, bei welchem es um den Aufbau und Erhalt sozialer Brücken (bspw. innerhalb von Schulen) geht (Obstfeld et al., 2014).

Gemäss diesen unterschiedlichen Zugängen sind unterschiedliche Konfigurationen von *Brokerage* denkbar: Beispielsweise kann formales zugleich auch mit strukturellem und behavioralem *Brokerage* einhergehen. Es sind aber auch weitere und möglicherweise weniger kongruente Profile denkbar (bspw. nur formales *Brokerage*). In der Schulentwicklungsforschung wurde *Brokerage* bislang nicht ausreichend als Konstrukt mit multiplen Facetten konzeptualisiert und hinsichtlich des Wohlbefindens von Lehrkräften und Schulleitenden untersucht.

Ziel dieses Beitrages ist es, *Brokerage* in seinen unterschiedlichen Facetten und deren Zusammenhang mit Wohlbefinden von schulischen Akteur:innen umfassender zu analysieren. Als zentrale Forschungsfrage wird untersucht, inwiefern unterschiedliche Konfigurationen an formalem, strukturellem und behavioralem *Brokerage* mit Wohlbefinden zusammenhängen. Dabei werden unterschiedliche Aspekte des Wohlbefindens—wie Zufriedenheit, Stress und Kompetenzerleben bei der Weiterentwicklung schulischer Praxis—miteinander bezogen (Hascher, 2010).

Die Studie wurde in der deutschsprachigen Schweiz an 59 Primarschulen ( $N_{\text{staff}} = 1,504$ ) durchgeführt. Die Stichprobe ist hinsichtlich des Schulpersonals für die deutschsprachige Schweiz repräsentativ. Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wurden Multiple Group-Analysen anhand von Strukturgleichungsmodellierungen durchgeführt. Dabei wurde formales *Brokerage* als Gruppierungsvariable, strukturelles und behaviorales *Brokerage* als unabhängige und die verschiedenen Aspekte des Wohlbefindens als abhängige Variablen definiert.

Ergebnisse aus ersten Analysen deuten darauf hin, dass die Facetten von *Brokerage* nur schwach miteinander korreliert sind. Weiter hängt Wohlbefinden nur teilweise von *Brokerage* ab. Weitergehende Analysen werden helfen, soziales Kapital von schulischen Akteuren und deren Zusammenhang mit Wohlbefinden umfassender zu untersuchen.

### Literatur

Burt, R. S. (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. Oxford University Press.

Hascher, T. (2010). Wellbeing. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 6, pp. 732-738). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00633-3>

Kwon, S.-W., Rondi, E., Levin, D. Z., De Massis, A., & Brass, D. J. (2020). Network brokerage: An integrative review and future research agenda. *Journal of Management*, 46(6), 1092-1120.

Marsden, P. V. (1982). Brokerage behavior in restricted exchange networks. In N. Lin & P. V. Marsden (Eds.), *Social structure and network analysis* (pp. 341–410). Sage. <https://doi.org/10.1093/sf/63.3.854>

Obstfeld, D., Borgatti, S. P., & Davis, J. (2014). Brokerage as a process: Decoupling third party action from social network structure. In D. J. Brass, G. Labianca, A. Mehra, D. Halgin, & S. P. Borgatti (Eds.), *Contemporary perspectives on organizational social networks (Research in the sociology of organizations)* (Vol. 40, pp. 135–160). Emerald.

## Changemaker-Schulen – Die Rolle von PICTS, Schulleitungen und Lehrpersonen in der Gestaltung digitalisierungsbezogener Entwicklungsprozesse

**TULOWITZKI Pierre, BEYWL Wolfgang**

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

Bis zur Pandemie deutete für die Schweiz vieles darauf hin, «dass die Integration von ICT [Internet- und Kommunikationstechnologien] in Schulen nur in kleinen Schritten vorankommt» (Petko et al., 2018, S. 163). Während der pandemiebedingten Einschränkungen des Präsenzunterrichts beschleunigten sich Entwicklungsprozesse rund um ICT (S-CLEVER-Konsortium, 2021). Nicht wenige Schulen konnten schnell pädagogisch effektive Lehr-/Lernarrangements auf Distanz mit Hilfe digitaler Medien anbieten.

Das hier vorgestellte empirische Projekt gibt Einblicke in derartige Schulen. Zentrale Fragestellungen waren: Worin zeigen sich pädagogisch bedeutsame Weiterentwicklungen der Schulen beim Einsatz von ICT-Werkzeugen und -Konzepten? Welche Rolle

---

spielen dabei Pädagogische ICT-Supportpersonen (PICTS), Lehrpersonen und Schulleitungen (Selbst- und Aussenwahrnehmung)? Welche Merkmale der Schule haben bedeutsame Veränderungen ermöglicht?

Zunächst werden literatur- und forschungsbasiert Kriterien für solche Changemaker-Schulen erarbeitet. Anschliessend werden in vier Deutschschweizer Kantonen dazu passende Schulen identifiziert und zur Teilnahme eingeladen. Im Frühjahr 2021 tauschen sich 31 Personen aus 15 Schulen in sechs ca. 75-minütigen homogenen (SL/PICTS/LP) Fokusgruppen zu den Forschungsfragestellungen schulübergreifend aus. Die Daten aus den Interviews aufbereitet in 271 Sinneinheiten – werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Es werden induktiv 33 Unterkategorien gebildet, die zu drei Hauptkategorien zusammengefasst werden (vgl. Gläser & Laudel, 2010).

Von allen drei Gruppen wird die technische Infrastruktur als Grundvoraussetzung thematisiert, die jedoch allein nicht ausreicht. Lehrpersonen und PICTS betonen die Bedeutung der Schulleitung: Sie schaffe Klarheit durch Rahmen- und Zielsetzungen, aber auch durch Anerkennen spezifischer pädagogischer und ICT-fachlicher Kompetenzen sowie Delegieren von Verantwortung. Damit verteile sie die Steuerung des schnellen pädagogisch-digitalen Wandels auf mehrere Schultern (laterale Führung). Dass die Schulleitung die Kommunikation nach aussen übernimmt, ist aus Sicht der anderen Beteiligten entlastend. PICTS werden von Lehrpersonen und Schulleitungen als entscheidender Faktor angesehen, weil sie über relevantes Know-How verfügen und sowohl für digital gestützte Unterrichtsgestaltung als auch digital gestützte Organisation Inputs geben. Schliesslich wird das Engagement einzelner Lehrpersonen durch Teilen von Wissen und praktische Unterstützung als ein weiterer Schlüsselfaktor thematisiert.

Das Vorhaben zeigt auf, wie an regulären Schulen bedeutsame digitalisierungsbezogene Schulentwicklungsprozesse gelingen können und welche Akteure und Ressourcen dabei eine Rolle spielen. Die Daten aus den *Changemaker*-Schulen können Impulse für einen breiten Kreis von Schulen sowie an Bildungspolitik Interessierten geben. Innovationsbereite Schulleitungen, schulinterne Fachgruppen und Lehrpersonen können unterstützt werden. Im Spannungsfeld zwischen «Technologienthusiasmus» und «Technologieskepsis» können die Befunde zu einer sachlichen öffentlichen Auseinandersetzung beitragen und Wege einer breit getragenen Weiterentwicklung bahnen helfen. Im wissenschaftlichen Diskurs ergänzten die Befunde grössere quantitativ-orientierte Studien (z.B. Center for Learning Sciences, 2020; Garrote et al., 2021).

#### Literatur

Center for Learning Sciences. (2020). *A votre écoute – L'expérience des enseignants vaudois de l'enseignement à distance COVID\_19*. Center for Learning Sciences (LEARN) and Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL). [https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/wp-content/uploads/2020/10/Rapport-EAD\\_LEARN\\_26\\_10.pdf](https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/wp-content/uploads/2020/10/Rapport-EAD_LEARN_26_10.pdf)

Garrote, A., Neuenschwander, M., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V., & Rösti, I. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie: Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Fachhochschule Nordwestschweiz. <https://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3707>

Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss.

Petko, D., Honegger, B. D., & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 157–174.

S-CLEVER-Konsortium. (2021). *S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen. Erste Ergebnisse der Schulleiter\*innen-Befragung September und Oktober 2020 für die Schweiz*. Universität Zürich.

## *Die Rolle schulischer Koordinationspersonen und Schulleitenden in der Umsetzung des Modullehrplans für Medien und Informatik*

**WICKI Thomas, GRGIC Marina, JUTZI Michelle, STOCKER Mira, HOSTETTLER Ueli**  
Pädagogische Hochschule Bern

Die fortschreitende Digitalisierung der Gesellschaft hat die Volksschule längstens erreicht. Durch die Einführung des Modullehrplans Medien und Informatik (M&I) im Rahmen des Lehrplans 21 manifestiert sich die Digitalisierung endgültig in den Lerninhalten der Schüler\*innen. Damit gehen technische, pädagogische und auch personelle Veränderungen in den Schulen einher, die konzeptualisiert, geplant und umgesetzt werden müssen (Avidov-Ungar & Hanin-Itzak, 2019). Das Forschungsprojekt *Reform@work* (SNF Grant #188867) beschäftigt sich mit der Implementierung des Modullehrplans M&I in sechs Kantonen und untersucht hemmende und fördernde Faktoren für eine gelingende Umsetzung dieser Bildungsreform. Im Zuge der Implementierung kommen neue Aufgaben auf der Führungsebene und der Ebene der Lehrpersonen hinzu. Diese können von Fachpersonen wahrgenommen werden, die ein spezifisches pädagogisches und/oder technisches Fachwissen mitbringen. Diese Koordinationspersonen bilden eine Schnittstelle zwischen Schulleitung und Kollegium. Sie übernehmen Planungs- und Umsetzungsaufgaben, die traditionellerweise auf der Ebene der Schulleitung angesiedelt sind und unterstützen gleichzeitig die Lehrpersonen in pädagogischen und technischen Belangen (León-Jariego et al., 2020).

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Rolle die Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen und Koordinationspersonen in der Implementierung des Modullehrplans M&I spielt und wie diese Zusammenarbeit ausgestaltet ist. Dabei orientieren wir uns an den vier Kernbereichen erfolgreicher Führung (Infrastruktur, Organisationsstruktur und Policy, Pädagogik und Lernen und Schulkultur), welche auf den Konzepten «Distributed Leadership» und «Technology Leadership» aufbauen (Halverson, 2018; Tan, 2010).

In sechs Fallschulen aus unterschiedlichen Kantonen wurden Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews mit den Schulleitenden und Koordinationspersonen geführt sowie eine Dokumentenanalyse (z.B. zu den M&I-Konzepten bzw. Leitfäden) durchgeführt. Die Daten wurden im Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) deduktiv und induktiv in Kategorien

eingeteilt und dann thematisch ausgewertet. Um die Schulen in ihrem kantonalen Kontext einzubetten, wurden Erkenntnisse aus Interviews mit kantonalen Expert\*innen aus der ersten Projektphase ebenfalls in die Analyse miteinbezogen.

Die Koordinationspersonen sind in die Konzeptualisierung und Weiterentwicklung der Integration von M&I in der Schule eingebunden. Weiter sind sie in Fragen zur technischen Ausstattung in einer beratenden Rolle für die Schulleitung tätig und für die schulinterne Weiterbildung der Lehrpersonen verantwortlich. Diese Schnittstelle zwischen Schulleitung und Kollegium wird als wirksam erlebt, um die Lehrpersonen mit dem Thema M&I vertraut zu machen. Die Rolle der Koordinationspersonen im Sinne von Change Agents trägt somit zur Integration von M&I in den Schulen bei und fördert die Akzeptanz bei den Lehrpersonen. Die Schulleitung nimmt an einigen Schulen eine unterstützende Rolle ein und stellt zentrale Rahmenbedingungen sicher, ohne direkt auf die praktische Umsetzung einzuwirken.

#### Literatur

Avidov-Ungar, O. & Hanin-Itzak, L. (2019). Sense of Empowerment Among School ICT Coordinators: Personal, Subject-Area and Leadership Empowerment. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(3), 401–417. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9346-8>

Halverson, R. (2018). A Distributed Leadership Perspective on Information Technologies for Teaching and Learning. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen & K.-W. Lai (Hrsg.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Springer International Publishing.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa. [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok\\_id/2513416](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2513416)

León-Jariego, J. C., Rodríguez-Miranda, F. P. & Pozuelos-Estrada, F. J. (2020). Building the role of ICT coordinators in primary schools: A typology based on task prioritisation. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 835–852. <https://doi.org/10.1111/bjet.12888>

Tan, S.-C. (2010). *School technology leadership: Lessons from empirical research: Proceedings from the 2010 Annual ACSILITE Conference*. Sydney. <http://www.ascilite.org/conferences/sydney10/procs/Sengcheetan-full.pdf>

## Digitale Daten in der bildungshistorischen Forschung | SSRE\_S12C\_02

Président(s) de session : **CRIBLEZ Lucien** (Universität Zürich)

Discussant(s) : **CRIBLEZ Lucien** (Universität Zürich)

Fils rouges SIEF : Numérique

Domaine spécifique : Histoire de l'éducation

Mots-clés : Historische Bildungsforschung, Forschungsinfrastruktur, Digitale Forschungsdaten, Open Data

Der SGBF Kongress 2022 fragt danach, was wir über Bildung und Erziehung wissen. Qua Funktion sind Bibliotheken klassische Wissensspeicher (Knoche, 2018). Sie geben Auskunft über den transitorischen (oder zeitgebundenen) Stand der Erkenntnis in einer Disziplin. Forschungsdateninfrastrukturen, im bildungshistorischen Bereich also Archive und Datenbanken, haben eine ebenso relevante Funktion: Sie halten Daten vor, sind also Grundlage jeder bildungshistorischen Forschung und somit jedes Erkenntnisfortschritts. Als Forschungsdateninfrastrukturen können auch die systematische Bereitstellung von Erzeugnissen aus diesen Daten sowie die Sammlung und Verbreitung von für die Nachnutzung bereitgestellten Daten aus Forschungsprojekten verstanden werden. Der Trend zu solch digitalen Infrastrukturen befördert einen neuen «Angebotsreichtum» (Döhl, 2019), auch im Bereich der Bildungsgeschichte.

Die Frage, wie wir auf Wissen und auf Forschungsdaten zugreifen und diese nutzen können, ist essenziell für den Erkenntnisfortschritt. Forschungsdateninfrastrukturen gelten als Garant für eine verantwortliche und effiziente Nutzung überlieferter Forschungsdaten. Doch sind sie auch Spiegel und zugleich Berührungspunkt unterschiedlicher Datenideologien (Poirier, 2020) und folglich in spezifischen Nutzungskontexten und disziplinären Zusammenhängen zu verorten. Die Anforderung an Forschungsdateninfrastrukturen besteht darin, Forschungsdaten so zu archivieren und bereitzustellen bzw. selbst zu generieren, dass Forschende für spezifische Fragestellungen geeignete Quellen- und Dokumentsammlungen zusammenstellen können. Im Forschungsprozess neu erzeugte Daten müssen für ähnliche oder andere Forschungsfragen nachgenutzt werden können. Damit einher gehen hohe Anforderungen an den Prozess der Dokumentation und der Bewertung dieser neu erzeugten Daten. (Reh et al., 2020, S. 17). Diese Anforderungen können nur im Schnittfeld von Bildungsgeschichte und Informationstechnologie diskutiert und bestimmt werden. Darin liegen nicht zuletzt die Chancen, aber auch Herausforderungen.

In dem Symposium werden drei verschiedene bildungshistorische Forschungsdateninfrastrukturen vorgestellt, die allesamt digitale Forschungsdaten, also digitalisierte Quellen oder für die Nachnutzung aufbereitete Erzeugnisse aus diesen Quellen, zugänglich machen. Das können digitalisierte Texte (Handschriften und Druckschriften), hochauflösende Bilder (Zeichnungen, Drucke, Fotografien, Grafiken), Objekte (Statuen, Büsten, Alltagsgegenstände) sowie weitere digitale Datenerzeugnisse (archivische Beschreibungen, Textkorpora, Datenbanken) sein.

Wir diskutieren Fragen zu Datenqualität, zur Zugänglichkeit sowie der (Nach-)Nutzbarkeit und Kombinierbarkeit von Daten. Dies vor dem Hintergrund heterogener Datenbestände sowie dem neuen «Angebotsreichtum» an verschiedenen Forschungsdateninfrastrukturen (international sowie interdisziplinär). Und wir fokussieren Potenziale der verschiedenen Forschungsdateninfrastrukturen sowie mögliche gemeinsame Entwicklungsperspektiven.

#### Literatur

Döhl, F. (2019). Digital Humanities und Bibliotheken. Über technisch-organisatorische Infrastruktur hinausgedacht. *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie*, 66(1), 4–18.

Knoche, M. (2018). *Die Idee der Bibliothek und ihre Zukunft*. Wallstein Verlag.

---

Poirier, L., Fortun, K., Costelloe-Kuehn, B., & Fortun, M. (2020). Metadata, Digital Infrastructure, and the Data Ideologies of Cultural Anthropology. In J. W. Crowder, M. Fortun, R. Besara, & L. Poirier (Hrsg.), *Anthropological data in the digital age. New possibilities – new challenges* (S. 209–237). Palgrave Macmillan.

Reh, S., Müller, L., Cramme, S., Reimers, B., & Caruso, M. (2020). Warum sich Forschende um Archive, Zugänge und die Nutzung bildungswissenschaftlicher Forschungsdaten kümmern sollten – historische und informationswissenschaftliche Perspektiven. *Erziehungswissenschaft*, 31(61), 9–20.

## *Sammlungen Pestalozzianum – bildungshistorische Forschungsdaten und die Anforderungen an deren Zugänglichkeit*

**BOSCHE Anne<sup>1</sup>, PFEIFFER Michel<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Zürich ; <sup>2</sup>Fachhochschule Graubünden

Die Stiftung Pestalozzianum besitzt umfangreiche und einmalige Bestände zur Bildungsgeschichte, welche Lebenswelten, öffentliche Bildung und Schulpraxis der letzten ca. 200 Jahre dokumentieren. Die Bestände sind heterogen und umfassen neben klassischem Bibliotheksgut (Druckschriften) und klassischem Archivgut (Handschriften und nicht zur Publikation verfasste Dokumente, wie Protokolle) auch umfangreiche Bildersammlungen. Teil der Bildersammlungen sind zum einen Fotografien, Drucke und Grafiken, welche als Lernmedien im Unterricht des 20. Jahrhunderts eingesetzt wurden. Zum anderen bietet ein Archiv der Kinder- und Jugendzeichnungen Einblick in die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern sowie in den schulischen Zeichenunterricht des 20. Jahrhunderts (Grube 2017).

Wie können solch heterogenen, organisch gewachsenen Sammlungsbestände Forschenden verschiedener Disziplinen digital zur Verfügung gestellt werden? Diese Frage war der Startpunkt eines umfassenden Digitalisierungs- und Erschliessungsprojekts der Sammlungen Pestalozzianum, welches durch den gemeinnützigen Fonds des Kantons Zürich ermöglicht wurde (Kantonsrat des Kantons Zürich, 2014). Die Stiftung beantwortete die Frage durch den Aufbau einer bildungshistorischen Forschungsdateninfrastruktur, welche die heterogenen Bestände zentral in einer Archivdatenbank zugänglich macht ([www.sammlungen.pestalozzianum.ch](http://www.sammlungen.pestalozzianum.ch)). Diese Archivdatenbank ist der online zugängliche Brückenkopf zwischen einem digitalen Langzeitarchiv und der scientific community. Mittels einer Tiefenerschliessung, welche sowohl bibliothekarische als auch archivwissenschaftliche Anforderungen erfüllt, lassen sich einzelne Sammlungsbestände in Bibliotheksplattformen, Archivportale oder auch disziplinäre Fachportale integrieren.

Wir diskutieren in dem Beitrag zum einen Herausforderungen bzgl. Datenqualität, Datenlogik und Nachnutzbarkeit von Forschungsdaten und fragen dabei etwa: Wie können wir unsere Daten so aufbereiten, dass sie für verschiedener Disziplinen nutzbar werden (Kitchin, Lauriault, 2014)? Und: Wie können wir Erkenntnisse aus Forschungsprojekten in die Forschungsdateninfrastruktur rückfließen lassen?

Wir fokussieren zum anderen Chancen für die scientific community, die sich aus der Schaffung einer neuen Forschungsdateninfrastruktur sowie der Kooperation jener mit anderen Infrastrukturen ergeben (Döhl, 2020).

### *Literatur*

Döhl, F. (2020). Digital Turn – Gedächtnisinstitutionen und Digital Humanities. Zwischenbericht aus einer Workshop-Reihe der Deutschen Nationalbibliothek. *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie*, 67 (3-4), 213-230. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3196/1864295020673496>

Grube, N. (2017). *Forschungsbibliothek und Sammlungen Pestalozzianum*. Pädagogische Hochschule Zürich.

Kantonsrat des Kantons Zürich (2014). *Beschluss des Kantonsrates über die Bewilligung eines Beitrages aus dem Lotteriefonds zugunsten der Stiftung Pestalozzianum Zürich*. <https://www.zh.ch/de/politik-staat/gesetze-beschluesse/beschluesse-des-regierungsrates/rb/regierungsratsbeschluss-1100-2014.html>

Kitchin, R., Lauriault, T. (2014): *Towards critical data studies: Charting and unpacking data assemblages and their work* (The Programmable City Working Paper 2). [http://mural.maynoothuniversity.ie/5683/1/KitchinLauriault\\_CriticalDataStudies\\_ProgrammableCity\\_WorkingPaper2\\_SSRN-id2474112.pdf](http://mural.maynoothuniversity.ie/5683/1/KitchinLauriault_CriticalDataStudies_ProgrammableCity_WorkingPaper2_SSRN-id2474112.pdf).

## *Historische Bildungsstatistiken, offene Forschungsdaten und Anforderungen an ihre Nutzbarkeit*

**HÄGI Lea, KESSLER Stefan**

Universität Zürich

Im Rahmen des Forschungsinfrastrukturprojekts «Bildung in Zahlen» (SNF 10FI14\_198049) wird ein umfangreicher Datenbestand historischer Bildungsstatistiken zur Analyse der Entwicklung der kantonalen Schulsysteme und des schweizerischen Berufsbildungswesens inventarisiert, quellenkritisch kommentiert und kontextualisiert. Für die allgemeinbildenden und für die beruflichen Bildungsangebote wird erfasst und aufbereitet, was über einen Zeitraum von bis zu 150 Jahren in der Schweiz von den verschiedenen Bildungsbehörden und Trägerschaften an Statistiken über das Bildungswesen generiert, dargestellt und bewertet wurde (zur Durchsetzung von Produktion und Publikation schulstatistischer Daten als Teil der staatlichen Rechenschaftslegung über die Verwaltungstätigkeit siehe auch Manz et al., 2015 sowie Ruoss, 2018; zur Datenlage im Bereich der Berufsbildung Bonoli, 2015; Weiss & Häfeli, 1987). Die aufbereiteten Datenreihen und Begleitdokumentationen sind öffentlich zugänglich und stehen der Forschungsgemeinschaft sowie einer interessierten Öffentlichkeit über den Datenbrowser des Projekts ([www.bildungsgeschichte.uzh.ch](http://www.bildungsgeschichte.uzh.ch)) und über das Wissensportal Bildungsgeschichte Schweiz ([www.bildungsgeschichte.ch](http://www.bildungsgeschichte.ch)) zur Verfügung.

---

Die Konfrontation mit historischen Praktiken der statistischen Datenerzeugung und ihren Entstehungsbedingungen vor dem Hintergrund sich verändernder normativer Grundlagen und Akteurskonstellationen fördern ein Konvolut an Datensätzen zu unterschiedlichen Formen der organisierten Bildung in allen Bereichen des öffentlichen Bildungswesens zutage. Dabei können die Daten nur so genau und vollständig sein, wie die historische Quellenlage dies zulässt und im Rahmen der Anforderungen an die Zugänglich- und Nutzbarmachung des Datenmaterials über eine technische Infrastruktur zweckmässig umgesetzt werden kann. Der zunehmend stärker werdende Anspruch an die Realisierung eines persistenten Zugangs und die Langzeitarchivierung dieser (und anderer) digitaler Forschungsdaten wirft weiterführende Fragen auf, die im Rahmen des hier skizzierten Beitrags angesprochen werden sollen. An einzelnen Datenbeispielen sowie am Beispiel des Aufbaus einer neuen Suchplattform soll diskutiert werden, wie die im Kontext des Projekts erzeugten Datenbestände bereitgestellt und in ihrer Eigenart, historischen Kontextualität und Zusammengehörigkeit geeignet (re)präsentiert werden können.

Zwei Perspektiven stehen dabei im Vordergrund: Zum einen die Perspektive auf die Daten selbst, deren Erschließung und Aufbereitung für die Nutzung in der historischen Bildungsforschung. Zum anderen die damit verbundene Perspektive auf Anforderungen an eine persistente und ontologiebasierte technische Infrastruktur für die Datenrecherche (vgl. z.B. Gast et al., 2010), was mitunter Fragen der Variabilität von Suchabfragen, Darstellungsmöglichkeiten von Suchergebnissen, der erforderlichen Metadaten und nicht zuletzt der Speicherung im Sinne offener Forschungsdaten wie auch deren Verknüpfung in Metakatalogen und Suchportalen einschliesst. Die Zugriffsmöglichkeiten auf die komplexen und vielschichtigen Daten sollen zugleich nutzer:innenfreundlich sein und zu einer erhöhten Relevanz und Anwendbarkeit der Daten für die wissenschaftliche Forschung führen.

#### Literatur

Bonoli, L. (2015). The development of statistics in the VET domain in Switzerland: Issues and difficulties between 1880 and 1930. In E. Berner & P. Gonon (Hrsg.), *History of vocational education and training in Europe. Cases, concepts and challenges* (S. 385–401). Peter Lang.

Gast, H., Leugers, A., & Leugers-Scherzberg, A. H. (2010). *Optimierung historischer Forschung durch Datenbanken. Die exemplarische Datenbank «Missionsschulen 1887–1940»*. Julius Klinkhardt.

Manz, K., Nägeli, A., & Criblez, L. (2015). *Die Entwicklung der Bildungsstatistik im Kanton Aargau* (Schriftenreihe Historische Bildungsforschung und Bildungspolitikanalyse). Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/87630>

Ruoss, T. (2018). *Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik. Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen zwischen 1890 und 1930*. Chronos.

Weiss, D., & Häfeli, K. (1987). *Die Entwicklung der neuabgeschlossenen Lehrverträge in der Schweiz. 1955–1984*. Schweizerischer Verband für Berufsberatung.

## *Personendaten aus heterogenen Quellen und die Konstruktion eines komplexen Datensatzes - Prosopographische Forschung zu Lehrkräften in Preußen*

**REH Sabine<sup>1</sup>, MÜLLER Lars<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation / Humboldt Universität zu Berlin ; <sup>2</sup>Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Ausgangspunkt für unsere Überlegungen ist die nicht ganz unerhebliche Frage in einer wissenschaftlich informierten historischen Bildungsforschung, wie das pädagogische und fachliche Wissen von Lehrkräften in bestimmten abgrenzbaren Bildungslandschaften zirkulierte. Dazu müssen zum einen die beteiligten Aktanten, zunächst und vor allem die Personen prosopographisch untersucht werden, etwa im Hinblick auf ihre familiäre Herkunft, ihren Werdegang und ihre Aktivitäten über das Schulwesen hinaus. Zum anderen ist die schulische Praxis mit verschiedenen Faktoren zu betrachten. Interessant ist nun, dass diese Fragestellung schon ein Datenmodell impliziert, das nicht direkt mit dem identisch ist, auf das die Forscherin trifft, wenn sie geeignete Quellen zur Beantwortung der Frage auswählt. Sie trifft nämlich auf die in Bibliothek und Archiv überlieferten – und digitalisierten – Dokumente. Diese befinden sich in der jeweiligen institutionsspezifischen Wissensordnung und die Datenmodelle der Infrastruktureinrichtungen überschneiden sich oft nur in Ansätzen mit den Anforderungen der Forschung (Müller 2019).

Die hier nun entstehenden Probleme sollen an einem Beispiel gezeigt und diskutiert werden. Untersuchungsregion ist die preußische Provinz Pommern für die Zeit des Kaiserreichs (1871–1918) (Reh/Cramme 2021). Es steht hier eine große Anzahl an seriellen Quellen zur Verfügung, die jeweils über einzelne der genannten Punkte Auskunft geben. Dabei handelt es sich insbesondere um die Jahresberichte, die höhere Schulen zu dieser Zeit erstellen mussten (Haubfleisch/Ritzi 2011), einschließlich der dort enthaltenen biographischen Abrisse sowie um Personalbögen der einzelnen Lehrkräfte. Diese Quellen liegen überwiegend bereits als digitale Images vor, die die physischen Vorlagen wiedergeben, und sind auf der Metadatenebene beschrieben. Die erforderlichen Daten werden aus den heterogenen Quellencorpora extrahiert und wenn möglich mit zusätzlichen IDs aus Wikidata angereichert, um z.B. auf Geokoordinaten oder strukturierte Personeninformationen zuzugreifen. Fundamental wichtig ist dabei, dass in jeder Phase und bei jedem einzelnen Datum der Bezug auf die Quellen nachvollziehbar bleibt.

Aus der neu geschaffenen Datenbasis können weitere Forschungsfragen oder auf Anwendungen zugeschnittene Datensätze für statistische Auswertungen, etwa in Tabellenform, oder Visualisierungen (als Karten, Netzwerke) abgeleitet und modelliert werden. Die Ergebnisdaten selbst können wiederum Ausgangspunkt neuer Fragen werden. Der hier skizzierte Prozess demonstriert die Herausforderungen, die in diesem Prozess an Infrastruktureinrichtung und Forschung gestellt werden. In Fragen von Datenmodellierung und Interoperabilität müssen beide Seiten offen und anschlussfähig füreinander sein. Für die Infrastruktureinrichtungen entsteht eine neue Verantwortung für Nachhaltigkeit und Authentizität der Daten, indem sie z.B. überprüfbare Zertifizierungssysteme schaffen. Die Forschung ihrerseits ist gefordert, neben Reflexion und transparenter

---

Darstellung der eigenen Verarbeitungsprozesse von Datentransformationen und -modellierungen fachlich Qualitätsstandards für die Datenverwendung und -dokumentation zu entwickeln.

#### Literatur

Reh, Sabine; Cramme, Stefan (2021): Karrierewege von Fachlehrern in „Bildungslandschaften“ – Schulprogramme als Basis einer digitalen Wissensumgebung. In Ächtler, Norman (ed.): Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung. Hannover: Wehrhahn. p. 439–461.

Haubfleisch, Dietmar; Ritz, Christian (2011): Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung für die Historiographie des Erziehungs- und Bildungswesens. In Siebert, Irmgard (ed.): Bibliothek und Forschung. Die Bedeutung von Sammlungen für die Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Klostermann (Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie, Sonderband 102). p. 165 - 205.

Müller, Lars (2019): Kooperatives Management geisteswissenschaftlicher Forschungsdaten. In: ABI Technik 39, Nr. 3. p. 194–201. doi:10.1515/abitech-2019-3003

## Frühe Sprachförderung in der Schweiz: Ansätze, Befunde und Bestandesaufnahme | SSRE\_S12C\_03

*Präsident(s) de session* : **VOGT Franziska** (Pädagogische Hochschule St. Gallen), **FILLIETTAZ Laurent** (Université de Genève)

*Discutant(s)* : **GROB Alexander** (Universität Basel)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Langage et éducation

*Mots-clés* : frühe Sprachförderung, frühe Kindheit, Wirksamkeit frühe Sprachförderung, Angebote frühe Bildung, Inklusion

Einrichtungen der frühen Kindheit ermöglichen als Angebote der frühen Bildung ideale Voraussetzungen für die frühe Sprachförderung. In den letzten Jahren haben Massnahmen zur frühen Förderung generell, und für den frühen Erwerb der Schulsprache im spezifischen, nicht nur in den USA, sondern auch in verschiedenen europäischen Ländern und in der Schweiz an Bedeutung gewonnen. In einer Gesellschaft, die durch kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit und Migrationsströme gekennzeichnet ist, wird frühe Bildung für alle als Mittel zur Prävention von Segregation, Diskriminierung und zur Bekämpfung des Schulabbruchs angeführt.

Es stellt sich jedoch die Frage nach dem internationalen Forschungsstand und Bedeutung der frühen Sprachförderung in der Schweiz: Welche Angebote zur frühen Sprachförderung gibt es derzeit in der Schweiz? In welchem sozialen und sprachlichen Kontext setzen sie an? Wie lassen sich ihre Vielfalt und ihre Merkmale erfassen? Welche Angebote und Ansätze sind wirksam?

Diese Fragen werden aktuell in der Forschung wie auch in der schweizerischen Politik intensiv diskutiert. Für die Forschung sind Befunde zu kindlichen Spracherwerbsprozessen, zu Familien und Integrationsfragen, zu Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Inklusion sowie zu Praktiken in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der frühen Bildung relevant. Für die Politik stehen die verschiedenen Massnahmen in Kantonen und Gemeinden der Schweiz im Fokus. Das Symposium steht im Kontext der Debatte um eine Stärkung der frühen Sprachförderung (Motion 18.3834 Eymann).

Das Symposium umfasst die Ergebnisse der Erhebung der Deutschkompetenzen und des Deutschförderbedarfs der Kinder 1.5 Jahre vor dem Eintritt in den Kindergarten in verschiedenen Deutschschweizer Gemeinden und Kantonen. Weiter werden auf der Basis einer systematischen Literaturrecherche, welche erstmals die deutsch- englisch- und französischsprachige Literatur zum Thema frühe Sprachförderung umfasst, Ansätze und deren Wirksamkeit vorgestellt. Drittens wird eine Bestandesaufnahme der Massnahmen in den Sprachregionen und Kantonen, sowie eine Verdichtung der unterschiedlichen Herangehensweise in einer Typologie und anhand von Fallbeispielen präsentiert. Auf dieser Grundlage werden Vorschläge zur Begründung einer Bildungspolitik im Bereich der frühen Sprachförderung formuliert und zur Diskussion gestellt.

#### Literatur

Grob, A., Keller, K. & Trösch L. (2014). Zweitsprache; Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. University of Basel.

Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. Diskurs Kindheits-und Jugendforschung, 3, 291-300.

Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (1984). Preventive education for high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. American Journal of Mental Deficiency, 88, 515-523.

Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M., Lequette, C., & Pouget, G. (2011). Parler bambin : un programme de prévention du développement précoce du langage. ANAE-Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 112-113, 238-245.

---

## Sprachstanderhebung vor Kindergarteneintritt – eine Übersicht der Ergebnisse des DaZ-E Sprachscreenings 2022

**JAMBREUS Marina, HASLER Sonja, ZEHENTMAYER Stefan, GROB Alexander**

Universität Basel

Vorschulische Kompetenzen haben einen Einfluss auf die Schulleistungen. Der Sprachkompetenz kommt dabei eine besondere Rolle zu. Deren Einfluss ist bereichsspezifisch und fächerübergreifend belegt. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass die Sprachkompetenz eng mit anderen Entwicklungsbereichen zusammenhängt. Die Wechselwirkungen der verschiedenen Einflussfaktoren sind vielfältig, wurden aber bisher oft nur isoliert untersucht.

Um die Kompetenzen in der Bildungssprache zu steigern und die Chancengleichheit von Kindern ohne Deutsch als Familiensprache zu fördern, wurde im Kanton Basel-Stadt das Programm «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» initiiert. Es handelt sich dabei um ein selektives Obligatorium. Selektiv bezieht sich auf den Sprachstand 1.5 Jahre vor dem Kindergarteneintritt und Obligatorium darauf, dass Kinder, die einen nicht ausreichenden Sprachstand aufweisen, verpflichtet werden, ein Jahr lang eine Fördereinrichtung während mindestens 2 Halbtagen pro Woche zu besuchen. Zur Erfassung der Bildungssprache dient der DaZ-E Fragebogen, der von den Eltern ausgefüllt wird. Der DaZ-E vermag reliabel und valide die bildungssprachlichen Kompetenzen 1.5 Jahre vor dem Kindergarteneintritt zu erfassen und somit den Sprachförderbedarf von Vorkindergartenkindern mit nicht-deutscher Familiensprache festzustellen. Der DaZ-E wird seit 2013 in der gesamten Jahreskohorte eingesetzt. In der deutschsprachigen Schweiz verwenden mittlerweile zahlreiche Gemeinden den DaZ-E als Entscheidungsgrundlage für die — freiwillige oder obligatorische — Teilnahme an kompensatorischen Sprachfördermassnahmen vor Kindergarteneintritt.

Im Rahmen des Symposiums werden die Resultate zur Sprachstanderhebung 2022 von rund 10.000 Kindern 1.5 Jahre vor dem Kindergarteneintritt aus rund 40 deutschsprachigen Gemeinden vorgestellt. Dabei wird auf folgende Fragestellungen näher eingegangen:

- Wie hoch ist der Anteil an Kindern, die mehrsprachig oder mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen?
- Wie viele Kinder weisen in den Gemeinden einen Deutschförderbedarf auf?
- Wie unterscheidet sich der Förderbedarf von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern in verschiedenen Schweizer Gemeinden?
- Wie viele Kinder mit Deutschförderbedarf besuchen zum Zeitpunkt der Erhebung bereits eine ausserfamiliäre Betreuungseinrichtung?

Dieser Beitrag hat das Ziel den aktuellen Deutschförderbedarf in verschiedenen Gemeinden in der deutschsprachigen Schweiz darzustellen und somit als Grundlage für mögliche Interventionen und Evaluationen sprachfördernder Massnahmen zu dienen.

### Literatur

Keller, K. & Grob, A. (2013). Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 169–180. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000102>

Köckeritz, M., Klinkhammer, J. & Salisch, M. V. (2010). Die Entwicklung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59(7), 529-544. <https://doi.org/10.13109/prk.2010.59.7.529>

## Ansätze und Befunde zur frühe Sprachförderung: Narratives Review

**KAPPELER SUTER Silvana<sup>1</sup>, QUIRING Johanna<sup>1</sup>, VOGT Franziska<sup>1</sup>, ZOGMAL Marianne<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule St. Gallen ; <sup>2</sup>Universität Genf

Die Bedeutung der frühen Sprachförderung für den Start in die Schule und die gesamte Bildungslaufbahn ist in den letzten Jahren in vielen Ländern, unter anderem auch in der Schweiz, zunehmend ins Zentrum des Interesses gerückt. Im Zuge dessen wurde eine Vielzahl von Angeboten geschaffen oder ausgebaut. Dabei wird nach verschiedenen Ansätzen gearbeitet, hinter denen bestimmte Konzepte stehen und die unterschiedlich wirksam sind. Bislang wurde die Forschungslage zur frühen Sprachförderung jedoch kaum systematisch erfasst. Hier setzt die Literaturschau ein mit dem Ziel, die wichtigsten internationalen Befunde zum Spracherwerb und zur Sprachförderung von monolingualen und mehrsprachigen Kindern zwischen 0 – 4 Jahren darzustellen.

Im Zentrum der Literaturschau standen u.a. folgende Fragestellungen:

- Welche Angebote der frühen Sprachförderung gibt es?
- Nach welchen Ansätzen wird gearbeitet?
- Wie wirksam sind die Ansätze für verschiedene Zielgruppen?

Für die Identifikation der relevanten Studien wurden verschiedene Forschungsdatenbanken mit einer Kombination von Schlüsselwörtern systematisch abgefragt und die Ergebnisse überprüft. Einbezogen wurden Studien, die Sprachförderung für Kinder von 0-4 Jahren umfassen und in den Sprachen deutsch, englisch oder französisch publiziert wurden. Die Literaturschau basiert auf der Sichtung von 680 Studien.

Die Forschung zur frühen Sprachförderung zeigt, dass von einem Besuch eines qualitativ guten Angebots der frühen Bildung alle Kinder profitieren können. Für mehrsprachige Kinder ist es wichtig, dass sie schon früh ein entsprechendes Angebot besuchen können und dies in einem genügend grossen zeitlichen Umfang.

---

In der frühen Sprachförderung wird nach unterschiedlichen Ansätzen gearbeitet, die sich hinsichtlich verschiedener Dimensionen unterscheiden. Ein Vorschlag für eine Systematik zur Einordnung der Ansätze wird vorgestellt. In Bezug auf die Wirksamkeit ist die alltagsintegrierte Sprachförderung, bei der die Fachpersonen den pädagogischen Alltag für die Sprachförderung nutzen und Sprachförderstrategien gezielt und angepasst an den Sprachstand der Kinder einsetzen, erfolgsversprechender als kursorische oder separate Sprachförderprogramme. Konsequenzen dieser Befunde für die Praxis und die Bildungspolitik werden diskutiert.

#### Literatur

Berthomier, N., & Octobre, S. (2018). Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe. *Culture études*, 2(2), 1–20.

De Chaisemartin, C., Daviot, Q., Gurgand, M., & Kern, S. (2021). Lutter contre les inégalités dès la petite enfance: évaluation à grande échelle du programme Parler Bamin. *Institut des Politiques publiques*, No. 72, 1-9.

Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 153–163.

Grob, A., Keller, K. & Trösch L. (2014). *Zweitsprache; Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten*. University of Basel.

Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515-528). Berlin: Springer VS.

## Frühe Sprachförderung in der Schweiz – Bestandesaufnahme und Fallbeispiele

**STERN Susanne<sup>1</sup>, ZOGMAL Marianne<sup>2</sup>, FILLIETTAZ Laurent<sup>2</sup>, KAPPELER SUTER Silvana<sup>3</sup>, DE ROCCHI Ariane<sup>1</sup>, QUIRING Johanna<sup>3</sup>, VOGT Franziska<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Infras ; <sup>2</sup>Universität Genf ; <sup>3</sup>Pädagogische Hochschule St. Gallen

In der Schweiz wird die frühe Sprachförderung in den Kantonen sehr unterschiedlich gehandhabt und es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Sprachregionen. Dies wird durch eine Bestandesaufnahme zur Praxis der frühen Sprachförderung in allen Schweizer Kantonen ersichtlich. Um eine einheitliche Datenerfassung zu gewährleisten, wurden ausführliche Internetrecherchen und Dokumentenanalysen durchgeführt und in jedem Kanton mit mindestens einem Gespräch mit der zuständigen Stelle für die frühe Sprachförderung vertieft.

Die Ergebnisse der Bestandesaufnahme zeigen, dass die Politik in der Westschweiz grundsätzlich auf die Bereitstellung eines universellen Angebots der frühen Förderung für alle Kinder setzt. Der Fokus liegt auf der Zugänglichkeit und Qualität der Angebote der frühen Bildung generell und weniger auf dem Aspekt der Sprachförderung. In der Deutschschweiz überwiegen hingegen die selektiven Ansätze, welche die Sprachförderung klar auf Kinder mit anderen Erstsprachen ausrichten. Viele Kantone setzen dabei auf Sprachstandserhebungen, um Kinder mit Sprachförderbedarf zu identifizieren. Das Tessin wiederum wählt einen eigenen Weg. Rund 70% der Tessiner Kinder besuchen bereits im Alter von drei Jahren die scuola d'infanzia, wo Kinder, die die Lokalsprache noch nicht sprechen, gezielt unterstützt werden können.

Die Bestandesaufnahme der Praxis in den Kantonen und Gemeinden wird ergänzt durch die Auswertung statistischer Daten. Da in der Schweiz auf nationaler Ebene Daten zum Sprachförderbedarf von Kindern im Vorschulalter fehlen, beschränkt sich die statistische Analyse auf Daten zu den Familiensprachen und zum Sprachstand in der Lokalsprache. Auch hier zeigen sich grosse regionale Unterschiede, sowohl auf der Kantons- wie auch auf der Bezirks- und Gemeindeebene. So variiert der Anteil der 0-4-Jährigen, welche die Lokalsprache nicht sprechen, zwischen 5 % in Appenzell Innerrhoden und 29 % in Basel-Stadt. Bei diesen Kindern haben die Eltern häufiger keine nachobligatorische Ausbildung als bei Kindern, die die Lokalsprache sprechen.

Um die Heterogenität der Ansätze zur frühen Sprachförderung in der Schweiz konkret sichtbar zu machen, werden Massnahmen ausgewählter Gemeinden oder Kantone als Fallbeispiele dargestellt. Die Fallbeispiele illustrieren die aktuelle Praxis, stellen jedoch keine Best-Practice Beispiele dar, da oft wissenschaftliche und externe Evaluationen fehlen. Eine Typologie hilft, die Fallbeispiele gemäss ihrer Reichweite (von punktuell bis flächendeckend) und ihrem Förderverständnis (von indiziert/selektiv zu universell/partizipativ) einzuordnen. Weiter werden in der Typologie die Art der Sprachförderung (von alltagsintegrierten bis zu separaten-kursorischen Förderprogrammen) und deren Zielgruppen herausgearbeitet.

Bestandesaufnahme, Typologie und statistischen Analysen zeigen die Vielfalt der Ausgangslagen und Massnahmen in den Sprachregionen, Kantonen und Gemeinden in der Schweiz. Sie bilden eine Grundlage, um Empfehlungen für die Weiterentwicklung zur frühen Sprachförderung in der Schweiz zu formulieren.

#### Literatur

Bundesamt für Statistik (2020). *Kumulierte Daten aus der Strukturerhebung der Jahre 2017-2019*. Bern.

Egert, F., & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 153-163.

Fillietaz, L., & Zogmal, M. (2021). " Vraiment c'était un moment très riche": Apprendre à analyser des interactions langagières en contexte de travail et de formation. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (74), 15-30.

Masson, C. (2014). Repérage précoce des dysfonctionnements langagiers : enjeux et élaboration d'une action de prévention des troubles du langage au sein d'un Centre d'action médicosociale précoce (CAMSP). *Enfance*, 2, 171-187.



---

## Resilienz befähigung und Resilienznotwendigkeit in der Schule | SSRE\_S12C\_04

Präsident(s) de session : **DÜGGELI Albert** (PHGR)

Discutant(s) : **KELLER Roger** (PHZH)

Fils rouges SIEF : Inclusion

Domaine spécifique : Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Justice sociale, inégalités et équité

Schulbiografien lassen sich als Ausdruck dessen lesen, wie Lernende in Bildungssystemen ihre Entwicklungs- und Lernpotentiale gestalten (vgl. z. B. Budde & Weuster, 2017; Kupfer, 2014). In schulischen Kontexten finden spezifische kognitive oder psychosoziale Aktivierungen mit darauf bezogenen Handlungserfahrungen statt, die allesamt Teil von individuellen Entwicklungswegen sind (vgl. z. B. Doll, Zucker & Brehm, 2014; Seligmann, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). So betrachtet bringen Lernende ihre Schulbiografien durch die Gewöhnlichkeit schulischer Alltagsereignisse hervor, und dabei können sie adaptive Ressourcen aufbauen (vgl. z. B. Masten, 2014). Dies lässt sich als implizite, teilweise vielleicht auch als informelle Resilienz befähigung lesen und verweist auf einen zentralen Aspekt schulbiografischer Gestaltung. Diese Befähigungsoption kann sich aber auch in eine Notwendigkeit transformieren, Resilienz aufzubauen, beispielsweise, wenn Lernende bei Übergängen mit Rückweisungs- oder Ausschlussrisiken konfrontiert sind. Für solche Erfahrungen können die Lernenden selbst, allem voran, wenn zusätzlich familiäre Herkunftsmerkmale hineinspielen, meist nur wenig, so dass sie in vielen Fällen der Aufbau von Resilienz als situative Stabilisierung vor negativen psychosozialen Auswirkungen schützt. Während die Schule im ersten Fall als resilienzbefähigender Kontext genutzt und sich positiv auf individuelle Entwicklungsprozesse auswirken kann, ist ihr Effekt im zweiten Fall entwicklungsrisikant, und erfordert zur psychodynamischen Stabilisierung spezifische Massnahmen. Diese beiden, hier bewusst kontrastiv skizzierten Erfahrungswelten von und durch Schule, und die damit verbundenen und nur ansatzweise skizzierten Implikationen mit dem Resilienzkonzept, werden in den drei Symposiumsbeiträgen je unterschiedlich ausgelotet und diskutiert. Der erste Beitrag fokussiert soziodynamische Aspekte der Schulrealität, und zwar als Peerunterstützung, die Lernende bei der Berufsorientierung nutzen können. Im zweiten Beitrag stehen Lernende aus soziostrukturell schwächeren Familien im Zentrum, die den Übergang in eine höher qualifizierende Berufsausbildung geschafft haben, auf dieser Stufe jedoch das Risiko balancieren müssen, nicht aus der Ausbildung herauszufallen. Im dritten Beitrag schliesslich wird die Schule als Begegnungs- und Lebensraum identifiziert, in welchem grundlegende Erfahrungswelten gemacht werden, die sich als Ermächtigung für die Entwicklung von Resilienz identifizieren und diskutieren lassen.

### Literatur

Kupfer, A. (2014). Schule als soziales System und die Entwicklung des Persönlichkeitssystems. In J. Hagedorn (Ed.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (pp. 141-151). Wiesbaden: Springer VS.

Budde, J., & Weuster, N. (2017). *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: VS Verlag.

Masten, A. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.

Doll, B., Zucker, S., & Brehm K. (2014). *Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Press.

## *Empower Peers 4 Careers: Positive Peer Culture (PPC) in der Berufswahlvorbereitung*

**SHELLENBERG Claudia, KRAUS Annette**

HfH

Der Übergang Schule-Beruf stellt für viele Jugendliche eine Herausforderung dar. Es ist eine herausfordernde Entwicklungsaufgabe, welche viele neue Unsicherheiten in einer sich stets wandelnden Arbeitswelt mit sich bringt und Entscheidungs- und Anpassungsfähigkeit auf Seiten der Person verlangt (Masdonati et al., 2021). Vor allem Jugendliche mit als problematisch empfundenem Verhalten und mit psychosozialen Schwierigkeiten haben besondere Probleme bei der Berufswahl. Interventionen, welche sich an Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf richten, fokussieren zunehmend die Stärkung von sozialen Beziehungen (z.B. an der Schule), so wie auch persönliche Faktoren aus den Bereichen Selbst- und Sozialkompetenzen (Delgrande Jordan & Eichenberger, 2016). Im Präventionsprojekt «Empower Peers 4 Careers» wird auf das Konzept der Positive Peer Culture (PPC) zurückgegriffen. PPC ist ein Ansatz zur Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen im Jugendalter, wobei sich die Jugendlichen in Gruppengesprächen gegenseitig im Berufswahlprozess unterstützen (Steinebach et al., 2018). Die Schüler treffen sich regelmäßig alle zwei Wochen während einer Unterrichtsstunde, um ein Problem im Zusammenhang mit ihrer Berufswahl zu erörtern, wobei die Lehrer die Rolle der Gruppenmoderatoren übernehmen. Es wird davon ausgegangen, dass PPC-Gruppendiskussionen Achtsamkeit, Empathie und Wohlbefinden fördern. Gegenseitige Hilfsbereitschaft führt zu Handlungen, bei denen sich die Gruppenmitglieder als selbstwirksam erleben (Vorrath & Brendtro, 2013; James, 2011). Dadurch wird die allgemeine Resilienz gefördert. Das Projekt wird in 15 Klassen (Regelklassen und Sonderschulen für Verhaltensauffälligkeiten) sowie im Berufswahlunterricht umgesetzt und wissenschaftlich begleitet. Im Beitrag werden Einblicke in das pädagogische Konzept, die praktische Umsetzung und die Projektevaluation gegeben.

### Literatur

Delgrande Jordan, M., and Eichenberger, Y. (2016). Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (oblig. Schulzeit). *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht*, 6, 58-69.

James, S. (2011). What works in group care?—A structured review of treatment models for group homes and residential care. *Children and youth services review*, 33(2), 308-321.

---

Masdonati, J., Massoudi, K., Blustein, D.L., & Duffy, R.D. (2021). Moving Toward Decent Work: Application of the Psychology of Working Theory to the School-to-Work Transition. *Journal of Career Development*, 1-19.

Steinebach, C., and Gharabaghi, K. (2018). Resilienz, in *Handbuch Jugend*, ed. B. Gniewosz, P-F. Titzmann (Stuttgart: Kohlhammer), 508-525.

Vorrath, H., and Brendtro, L. (2013). *Positive Peer Culture*, 2. Auflage. New York, NY: Aldine de Gruyter.

## *Der lange Weg der Ausbildungsstabilisierung: Längsschnittliche Wirkanalysen des Interventionsprojekts ChaBâle*

**DÜGGELI Albert<sup>1</sup>, KASSIS Alma<sup>2</sup>, MUNZ Chantal<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PHGR ; <sup>2</sup>PH FHNW

Bildungssysteme, denen es nicht gelingt, Herkunftsmerkmale als Benachteiligungsfaktoren zu eliminieren, sind angehalten korrektive Massnahmen einzuleiten (vgl. z. B. Becker & Schoch, 2018). Neben langfristig anzudenkenden Massnahmen dürfen besonders kurzfristig auszubringende Interventionen nicht vergessen werden, damit auch jene Heranwachsenden ausgleichend unterstützt werden können, die ihre Ausbildung unter den aktuell bestehenden Chancenbeeinträchtigungen absolvieren (vgl. Masten, 2014). Diese Zielsetzung strebt das Förderprojekt ChaBâle an. Es ist ein Interventionsprojekt an der Wirtschaftsmittelschule Basel-Stadt (WMS), das Lernende mit schwächeren Herkunftsressourcen darin unterstützt, dass sie die höher qualifizierende Ausbildung, zu der sie zugelassen wurden, auch abschliessen zu können. Hier werden also akademisch vulnerable Heranwachsende unterstützt (vgl. z. B. Lisi, 2020; Düggeli, Kassis & Kassis, 2021), mit dem primären Ziel, die Noten und die Notenentwicklungen der Lernenden so zu stabilisieren, dass Provisorien, Repetitionen, Schulabbrüche oder Schulausschlüsse vermieden werden können (vgl. z. B. Alike, Heisig, Moisl, Prause & Rexrot, 2009). Parallel zur Notenentwicklung stehen lernmotivationale Aspekte in Fokus, konkret, fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte, Arbeitsmotivation und die allgemeine Schulische Selbstwirksamkeitserwartung. Die Teilnehmenden besuchen das Programm wöchentlich zu je zwei Stunden. Ihnen stehen Fachlehrpersonen zur Verfügung, auf die sie mit Ihren Fragen zugehen können, oder die sie in ihr Programm der eigenen Lernorganisation einbinden können. Aktuell besuchen aus der schulischen Jahrgangskohorte 2019/2020 (N=96; Ausbildungsstart August 2019) 21 Lernende das Unterstützungsprogramm ChaBâle. Alle anderen Lernenden der Kohorte werden zu vergleichszwecken in den quantitativen Evaluationsmessungen als genannte Kontrollgruppe erfasst.

Bisweilen vorliegende, längsschnittlich erfasste Daten [drei Messzeitpunkte; T1 (Jan. 2020), T2 (Jan. 2021), T3 (Jun. 2021); GLM zweifaktoriell mit Messwiederholung], zeigen nach einer generellen Reduktion der Notenwerte und der leistungsmotivationalen Merkmale während der ersten Projektphase (T1-T2), seit Januar 2021 eine tendenzielle Trendwende bei den ChaBâle-Interventionsteilnehmenden. Ihre Noten in Deutsch verbessern sich signifikant, in Mathematik ist eine tendenzielle Verbesserung zu sehen. Ebenso ist das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept in beiden Fächern zunehmend. Aggregiert betrachtet steigt auch der Notenschnitt der Berufsmaturitäts-Fächer, wobei dieser in der Kontrollgruppe ebenfalls ansteigt. Beim allgemeinen schulischen Fähigkeitsselbstkonzept ist die Entwicklung in der ChaBâle-Gruppe ansteigend, während dieser Wert bei der Kontrollgruppe sinkt (Interaktion  $p=.06$ ). Diese ersten Ergebnisse werden mit Befunden zu Entwicklungen in anderen Fächern angereichert und in einem triangulativen Verfahren mit den im Projekt ebenfalls erhobenen qualitativen Daten in Verbindung gebracht. Übergeordnet werden die Ergebnisse im Kontext ihrer unterrichtlistspezifischen Bedeutung für Lernende diskutiert, die ein erhöhtes Risiko haben, strukturelle Bildungsbenachteiligungen in einem höher qualifizierenden Ausbildungsgang auf der Sekundarstufe II tragen zu müssen.

### *Literatur*

Alicke, T., Heisig, S., Moisl, D., Prause J., & Rexrot, M. (2009). *Resilienz und Bewältigungsstrategien von jungen Menschen mit Migrationshintergrund beim Übergang von Schule in Ausbildung*. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Ed.), Frankfurt am Main.

Becker, R., & Schoch, J. (2018). Soziale Selektivität – Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR – Expertenbericht. *Politische Analyse*, 3, 1-82.

Dueggeli, A., Kassis, M., & Kassis, W. (2021). Navigation and Negotiation towards School Success at Upper Secondary School: The Interplay of Structural and Procedural Risk and Protective Factors for Resilience Pathways. *Education Sciences*, 11(8), 395; <https://doi.org/10.3390/educsci11080395>

Lisi, S. (2020). *Akademische Resilienz. Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Analyse schulischer Selbstkonzeptprozesse für eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen gewinnen?* Berlin: Logos Verlag.

Masten, A. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.

## *Navigation und Negeoziation in der Schule hin zu schulischer Resilienz: Eine längsschnittliche Analyse über latente Klassenanalyse und latente Transitionsanalyse*

**KASSIS Wassilis<sup>1</sup>, DÜGGELI Albert<sup>2</sup>, KASSIS Alma<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>PH FHNW ; <sup>2</sup>PHGR

Studien zur schulischen Resilienz haben die fast unvermeidlichen negativen Annahmen und defizitorientierten Modelle über Schüler mit Migrationshintergrund, die unter den vielschichtigen Belastungen aufwachsen, umgestossen. Bisher gibt es nur teilweise evidenzbasiertes Wissen über die längsschnittliche Entwicklung schulischer Resilienz in der Sekundarstufe I (2021).

In Anlehnung an Mastens "ordinary magic" (2014) wird eingebracht, dass nicht einzig die Resilienz im Allgemeinen, sondern auch die schulische Resilienz eher in gewöhnlichen als in aussergewöhnlichen Prozessen und Schulpraktiken besteht. Ungar (2005)

definiert hierzu die Qualitäten, die für erfolgreiche Resilienzmuster erforderlich sind, als ein Zusammenspiel zwischen Navigation - d. h. der Fähigkeit des Einzelnen, seinen Weg zu Ressourcen zu finden - und Negotiation, die als Interaktion zwischen dem spezifischen Umfeld, das Dienstleistungen anbietet, und dem konkreten Individuum gesehen wird - in einer auf die Schüler\*innen ausgerichteten Art und Weise, um positive Ergebnisse zu erzielen. Wenden wir Ungars Erkenntnisse auf die schulische Resilienz an, so würden die Resilienz-Wendepunkte in Schulen aus Resilienzpfeilen bestehen, die durch proaktive Handlungen der betreffenden Schüler\*innen gefördert werden, und die an Kombinationen mit Schüler\*innen-zentrierten Interaktionen mit der spezifischen Schule ausgerichtet sind.

In dieser Studie werden die Daten einer Zufallsstichprobe von N = 377 Schülern aus siebten Klassen und dann wieder achten Klassen der Sekundarschule I in der Nordwestschweiz über schulische Resilienz im Längsschnitt analysiert, indem ein Online-Fragebogen zweimal im Abstand von einem Jahr mit einem Durchschnittsalter von 11,7 Jahren in Welle 1 und 12,7 Jahren in Welle 2 eingesetzt wurde. Durch die Anwendung eines personenorientierten Analyseansatzes mittels latenter Klassenanalyse (LCA) und latenter Transitionsanalyse (LTA), die auf der Analyselogik von Strukturgleichungsmodellen beruhen, konnten wir vier unterschiedliche schulische Resilienzmuster und die jeweiligen Verläufe identifizieren und im Längsschnitt vergleichen. Die vier ermittelten Resilienzmuster weisen eindeutig daraufhin, dass schulische Resilienz über das konfigurative Zusammenlaufen individueller Navigation und angepasster sozialer Unterstützung, Negotiation, durch die Institution Schule entstehen.

Unsere Ergebnisse zeigen deutlich auf, dass auch schulische Resilienz im Längsschnitt die Fähigkeit eines dynamischen sozialen Systems darstellt (Luthar, 2000), sich erfolgreich an Störungen anzupassen, die die Funktion und Entwicklung des Systems bedrohen (Master, 2014). Der Anteil der Schule und damit auch der Lehrpersonen am individuellen Schulerfolg der einzelnen Schüler\*innen darf als beträchtlich gelten. Im Hinblick auf die Entwicklung von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I erhielten wir spezifische Einblicke in schulische Anpassungssysteme, die sich nicht einzig auf die Förderung positiver individueller oder sozialer Praktiken konzentrieren, sondern auch auf die Verringerung der immer noch bestehenden Belastungen, welche die positive Entwicklung von Schülern mit Migrationshintergrund beeinträchtigen.

#### Literatur

Dueggeli, A., Kassis, M., & Kassis, W. (2021). Navigation and Negotiation towards School Success at Upper Secondary School: The Interplay of Structural and Procedural Risk and Protective Factors for Resilience Pathways. *Education Sciences*, 11(8), 395.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.

Ungar, M. (2005). Pathways to resilience among children in Child Welfare, Corrections, Mental Health and Educational settings: Navigation and Negotiation. *Child and Youth Care Forum*, 34(6), 423-444.

## Wohlbefinden und Gesundheit von Schüler\*innen | SSRE\_S12C\_05

*Président(s) de session* : **MORINAJ Julia** (Universität Bern), **BETSCHART Simona** (Pädagogische Hochschule Schwyz)

*Discutant(s)* : **WAGNER Lisa** (Universität Zürich)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Courants pédagogiques, Education et santé, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Wohlbefinden, Gesundheitsförderung, Lebenskompetenzen, Schulklima, Lern- und Leistungsmotivation

Das Wohlbefinden und die mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen gewinnen im Bildungsbereich zunehmend an Bedeutung und sind in vielen Ländern ein wesentlicher Bestandteil der Bildungspolitik (OECD, 2017). Die Förderung des Wohlbefindens in der Schule bietet eine solide Grundlage für eine gesunde Entwicklung und nachhaltiges Lernen, dient als Unterstützung für Jugendliche, die unter emotionalen Problemen, Depressionen und Suizidgedanken leiden (Waters, 2011) und ist daher von entscheidender Bedeutung für die Bildung des 21. Jahrhunderts (Seligman et al., 2009).

In Anlehnung an den Konferenzschwerpunkt «Wohlbefinden in Erziehung und Bildung» befasst sich dieses Symposium mit dem Wohlbefinden sowie der Gesundheitsförderung von Schüler\*innen. Vier Forschungsteams aus zwei verschiedenen Ländern leisten Beiträge zu diesem Thema. Die Thematik könnte angesichts der steigenden Belastung von Kindern und Jugendlichen in der Coronavirus-Pandemie (COVID-19) nicht aktueller sein (Ravens-Sieberer et al., 2021). Im Kontext lebensverändernder Ereignisse wie beispielsweise einer Pandemie können Fähigkeiten zum Erhalt und zur Förderung des persönlichen Wohlbefindens als Rettungsring für die Bewältigung schwieriger Erfahrungen dienen. Die Stärkung von Lebenskompetenzen ist einer dieser fähigkeitsbezogenen Ansätze für Prävention und Gesundheitsförderung in der Schule. Der erste Vortrag des Symposiums leistet einen Beitrag zu diesem Thema auf der Grundlage einer systematischen Übersichtsarbeit, die Längsschnittstudien zu schulischen Lebenskompetenzprogrammen umfasst, deren altersbezogene Ausrichtung untersucht sowie deren Bedeutung für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schüler\*innen aufzeigt. Der zweite Beitrag ist der Umsetzung von Gesundheitsförderung in der Schweiz gewidmet. Die Ergebnisse werden in Bezug auf die persönlichen und kontextuellen Faktoren, die mit dem Umsetzungsgrad zusammenhängen, diskutiert.

Ebenfalls bedeutsam ist es, die Auswirkungen des Schulklimas, das oft als «Qualität und Charakter des Schullebens» beschrieben wird, auf das schulische Wohlbefinden zu analysieren. Der dritte Vortrag präsentiert Ergebnisse einer Pilotstudie des Projekts «Student Well-being in Switzerland and in Russia» (WESIR; 2021–2025) zu den Auswirkungen verschiedener Aspekte des Schulklimas auf das Wohlbefinden von Schüler\*innen der siebten Klasse in der Schweiz. Der vierte Beitrag widmet

---

sich der Aufklärung eines weiteren Faktors, der für das schulische Wohlbefinden zentral ist. Der Beitrag stellt längsschnittliche Befunde zum Zusammenhang zwischen den Facetten der Lern- und Leistungsmotivation und dem psychischen und physischen Wohlbefinden von Schüler\*innen der siebten und achten Klasse in Deutschland dar.

#### Literatur

OECD. (2017). PISA 2015 Results Volume III: Students' Well-Being. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A. K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart M. & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie-Ergebnisse der COPSYS-Studie. Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 1-10.

Seligman, M. E. P., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 28, 75-90.

## *Life Skills Education zur Stärkung der Gesundheit und des Wohlbefindens von Schüler\*innen*

**KIRCHHOFF Esther, KELLER Roger**

Pädagogische Hochschule Zürich

Lebenskompetenzen zu fördern ist ein etablierter Ansatz der schulischen Gesundheitsförderung und Prävention (UNICEF, 2019; WHO, 2003). Dabei erwerben Schüler\*innen psychosoziale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Selbstregulation verbessern, eine fundierte Entscheidungsfindung ermöglichen und den Aufbau unterstützender sozialer Beziehungen stärken. Oft werden in Lebenskompetenzprogrammen verschiedene Themen wie Freundschaft, Sexualität, Gewalt oder Substanzkonsum angesprochen. Dies geht mit dem Anliegen einher die Schüler\*innen dafür zu sensibilisieren, welche biologischen, psychologischen und sozialen Faktoren die individuelle Entwicklung beeinflussen. So werden Kinder und Jugendliche darin unterstützt, mit Blick auf ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden verantwortlich zu handeln und die Anforderungen des täglichen Lebens erfolgreich zu bewältigen (Jerusalem & Meixner, 2009). Allerdings ist wenig darüber bekannt, inwieweit sich die Inhalte von Lebenskompetenzprogrammen je nach Alter der Schüler\*innen unterscheiden. In einem systematischen Review basierend auf den PRISMA-Leitlinien wurde dieser Frage nachgegangen (Kirchhoff & Keller, 2021). Evaluierte schulische Lebenskompetenzprogramme wurden in Bezug auf altersspezifische Zielkompetenzen, zugrundeliegende theoretische Ansätze sowie Wirksamkeit analysiert. Einbezogen wurden längsschnittliche Evaluationsstudien mit Kontrollgruppendesign, die zwischen 2007 und 2020 veröffentlicht worden waren und mindestens sechs Monate nach Programmende eine Follow-up Erhebung beinhalteten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Programme meist im Jugendalter ansetzen und sich die Themeninhalte verändern. Während in den zwei Programmen für Kinder bis zur 4. Klasse die emotionale Selbstregulation und das Verhalten gegenüber anderen Kindern im Mittelpunkt stehen, wird in den sechzehn Programmen für Jugendliche ein breiteres Set von Lebenskompetenzen angesprochen. Dabei werden vermehrt auch soziale und soziokulturelle Einflussfaktoren auf die eigene Gesundheit thematisiert, wie z.B. die normativen Überzeugungen der Jugendlichen bezüglich Substanzkonsum oder Körperbild. Zur Wirksamkeit der Programme in Bezug auf die Förderung der Lebenskompetenzen selbst gibt es nur wenige Forschungsbefunde. Insgesamt stärken Lebenskompetenzprogramme die gesundheitsbezogene Selbstregulation, die mit zunehmendem Alter auf einen breiteren Fächer von Kompetenzen abstützen kann und die gleichzeitig von der Gesellschaft stärker eingefordert wird (Sameroff, 2010). Es bedarf weiterer Forschung zur Klärung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Lebenskompetenzen und in welchem Alter diese nachhaltig gefördert werden können.

#### Literatur

Jerusalem, M., & Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 141–157). Springer.

Kirchhoff, E., & Keller, R. (2021). Age-specific life skills education in school: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6(660878). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.660878>

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>

UNICEF (2019). *Global framework on transferable skills*. United Nations Children's Fund.

WHO (2003). *Skills for health—skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. World Health Organization.

## *Implementationsgrad der Gesundheitsförderung in der Schweiz aus Sicht der Schulleiter\*innen – ein Vergleich der Sprachregionen*

**BETSCHART Simona, SANDMEIER Anita, SEKDSMO Guri**

Pädagogische Hochschule Schwyz

Die Schule zählt spätestens seit der Ottawa-Charta (WHO, 1986) als zentraler Ort für Gesundheitsförderung. Dabei gilt insbesondere ein ganzheitlicher Ansatz, bei dem sämtliche Mitglieder einer Schule und die Schule als Ganzes miteinbezogen werden, als erstrebenswert (WHO, 1992). Inwieweit und in welcher Form dies jedoch umgesetzt wird, unterscheidet sich grundlegend von Schule zu Schule. Dix et al. (2019) entwickelten deshalb ein Instrument für den australischen Kontext, mit dem der Implementationsgrad von Gesundheitsförderung im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes erfasst werden kann. Die Skala

erfasst den Implementationsgrad auf vier Subskalen (*Positive Schulgemeinschaft, Soziales & Emotionales Lernen der SuS, Einbezug von Familien, Unterstützung von SuS mit bestehenden Schwierigkeiten*) mit insgesamt 13 Items. Das Instrument ist auf die Befragung von Schulleiter\*innen ausgerichtet, da diese als Schlüsselfiguren für schulische Gesundheitsförderung gelten (Dadacynsik & Paulus, 2015). Der Fokus des Instruments liegt auf der Förderung von mentaler und sozialer Gesundheit. Angesichts der erhöhten Gefährdung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen durch die Corona-Pandemie wird deutlich, dass die Schule gerade in diesem Bereich eine hohe Verantwortung zu tragen hat (Ravens-Sieberer et al., 2021).

Die Studie wendet die Skala erstmals im Schweizer Kontext an und zieht einen Vergleich zwischen den Sprachregionen Romandie und Deutschschweiz. Dabei ergeben sich drei Fragestellungen: Wie hoch ist der Implementierungsgrad einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung an Schweizer Schulen aus Sicht der Schulleiter/innen? Gibt es Unterschiede zwischen der Deutschschweiz und der Romandie hinsichtlich des Implementierungsgrads? Mit welchen personellen (u.a. Wohlbefinden) und kontextuellen Faktoren (u.a. Schulgrösse) hängt der Implementierungsgrad in den beiden Sprachregionen zusammen? Bei der Studie handelt es sich um eine online-Befragung. Die bereinigten Stichprobe besteht aus N = 358 Schulleiter\*innen beteiligt haben (Deutschschweiz N = 206, Romandie N= 152).

Zur Beantwortung wurden Regressionsanalysen mit Interaktionseffekten (Prädiktor\*Sprachregion) gerechnet. Erste Ergebnisse zeigen, dass sich Unterschiede zwischen den Sprachregionen ergeben: Bei zwei der vier Subskalen (*Positive Schulgemeinschaft, Soziales & Emotionales Lernen der SuS*) weist die Romandie leicht höhere Implementationswerte auf als die Deutschschweiz. Zwei weitere Subskalen (Einbezug von Familien, Unterstützung von SuS mit bestehenden Schwierigkeiten) unterscheiden sich nicht zwischen den Sprachregionen. Gesamtschweizerisch weist vor allem die Subskala *Einbezug von Familien* sehr tiefe Werte auf. Mit welchen Faktoren diese Unterschiede zusammenhängen, soll in einem nächsten Schritt geklärt werden.

#### Literatur

Dadacynsik, K., & Paulus, P. (2015). Healthy principals–healthy schools? A neglected perspective to school health promotion. In V. Simovska & P. McNamara (Eds.), *Schools for health and sustainability* (pp. 253-273). Springer.

Dix, K. L., Green, M. J., Tzoumakis, S., Dean, K., Harris, F., Carr, V. J., & Laurens, K. R. (2019). The survey of school promotion of emotional and social health (sspeh): a brief measure of the implementation of whole-school mental health promotion. *School Mental Health, 11*(2), 294-308. doi: <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9280-5>

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A. K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart M. & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie–Ergebnisse der Copsy-Studie. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 1-10. doi: <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>

WHO. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion: An International Conference on Health Promotion: the Move Towards a New Public Health, November 17-21*. World Health Organization.

WHO. (1997). *Promoting health through schools: report of a WHO expert committee on comprehensive school health education and promotion*. World Health Organization.

## Wohlbefinden von Schüler\*innen der Sekundarstufe in der Schweiz und Schulklima

**SAXER Katja, SCHNELL Jakob, MORINAJ Julia, HASCHER Tina**  
Universität Bern

Das Wohlbefinden von SchülerInnen fördert deren Engagement, Motivation und Kreativität, verbessert die Lernprozesse im Klassenzimmer und unterstützt die schulische Leistung (Pietarinen et al., 2014). Hascher (2004) hat ein mehrdimensionales Modell des schulischen Wohlbefindens vorgestellt, das drei positive (positive Einstellungen zur Schule, Freude in der Schule, schulischer Selbstwert) und drei negative (Sorgen wegen der Schule, körperliche Beschwerden wegen der Schule, soziale Probleme in der Schule) Dimensionen umfasst. Schulisches Wohlbefinden wird dabei als Gefühlszustand definiert, „bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren“ (Hascher, 2004, S. 150). Beeinflusst wird das Wohlbefinden von Faktoren auf Individual-, Klassen- und Schulebene (Hascher, 2004). Auf Letzterer zeigt sich das Schulklima als wichtiger Einflussfaktor (Aldridge & McChesney, 2018). Das Schulklima setzt sich zusammen aus den an einer Schule kultivierten Werten, Normen und Zielen, den sozialen Beziehungen, Lehr- und Lernpraktiken sowie den bestehenden organisatorischen Strukturen (Reindl & Gniewosz, 2017). Unterstützende soziale Beziehungen der SchülerInnen untereinander, ein Gefühl von Sicherheit sowie ein innovatives und egalitäres Wertesystem an der Schule haben einen positiven Einfluss auf das schulische Wohlbefinden. Sowohl in Bezug auf die Wahrnehmung des Schulklimas als auch auf das subjektive Wohlbefinden zeigen sich jedoch Unterschiede nach Geschlecht und sozialer Herkunft (z.B. Ruus et al., 2007). Der mehrdimensionale Ansatz für das Wohlbefinden der SchülerInnen ermöglicht ein differenzierteres Verständnis der Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des schulischen Wohlbefindens und dem Schulklima.

Die vorliegende Studie befasst sich daher mit der Frage, wie das Schulklima (soziales Engagement, soziale Unterstützung, Unterstützung beim Lernen, soziales Lernen, Respekt von Diversität, Social Media, sozial-emotional Sicherheit, Regeln und Normen des Zusammenlebens) die unterschiedlichen Dimensionen des schulischen Wohlbefindens beeinflusst. Die Stichprobe besteht aus N = 100 SchülerInnen der Sekundarstufe I (7. Klassenstufe) aus der Schweiz, die an der Pilotstudie des Projekts «Student Well-being in Switzerland and in Russia» (WESIR; 2021–2025) teilgenommen haben. Um die Beziehung zwischen dem Schulklima und den Dimensionen des Wohlbefindens zu verstehen, wird eine Regressionsanalyse durchgeführt. Geschlecht und sozioökonomischer Status (Ausbildung und Beruf der Eltern) wurden als Kontrollvariablen eingeführt. Es wird davon ausgegangen, dass sich egalitäre Werte, soziale Unterstützung und ein Gefühl von Sicherheit positiv auf das schulische Wohlbefinden auswirken. Abschliessend wird diskutiert, welche Faktoren des schulischen Wohlbefindens besonders vom

---

Schulklima abhängig sind, wie die relevanten Aspekte des Schulklimas gefördert werden können und welche Rolle dabei individuelle Merkmale spielen.

#### Literatur

- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Reindl, M., & Gniewosz, B. (2017). *Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht. Kritisch hinterfragt*. Springer.
- Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>

## Latente Strukturgleichungsmodellierung zu Lern- und Leistungsmotivation und Wohlbefinden von Sekundarschüler\*innen

**SCHLESIER Juliane, HOFERICHTER Frances**

Universität Greifswald

Die Lern- und Leistungsmotivation von Schüler\*innen stellt einen wichtigen Prädiktor für deren akademischen Erfolg und schulisch-angepasstes Verhalten dar (Valiente et al., 2012; Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield et al., 2016). Ein Aspekt, der bislang jedoch nur wenig Beachtung gefunden hat, ist der Zusammenhang von Lern- und Leistungsmotivation mit Wohlbefinden. Inwiefern die Facetten von Lern- und Leistungsmotivation mit den Dimensionen von Wohlbefinden zusammenhängen, ist noch wenig untersucht, könnte aber einen wichtigen Hinweis für die Förderung von Wohlbefinden in Zusammenhang mit Lern- und Leistungsmotivation geben.

Dieses Desideratum aufgreifend, untersucht die vorliegende Studie, inwiefern die Lernziel- und Vermeidungs-Leistungszielorientierung mit psychischem und physischem Wohlbefinden über ein Schuljahr zusammenhängen. Dazu wurden insgesamt 733 Schüler\*innen ( $M_{\text{Alter}} = 13.97$ ,  $SD = 0.41$ , 52% Mädchen) der siebten und achten Klasse an deutschen Schulen anhand im Schuljahr 2018/19 (MZP 1) sowie 2019/20 (MZP 2) befragt.

Mittels latenter Strukturgleichungsmodellierung (SEM) wurde der Zusammenhang von Lern- und Leistungsmotivation (MZP 1; SELLMO, Spinath et al., 2002) auf das Wohlbefinden (MZP 2, KINDL, Ravens-Sieberer et al., 2010) unter Berücksichtigung des Geschlechts in RStudio (*Javaan*) untersucht. Das SEM hat eine gute Passung mit annehmbaren Fit-Indizes (RMSEA = 0.057  $p < .001$ , TLI = 0.82, CFI = .83, SRMR = 0.076). Insgesamt zeigen sich signifikant positive Zusammenhänge zwischen der Lernzielorientierung und dem psychischen Wohlbefinden zu den jeweiligen MZPen (MZP1:  $\beta = 0.31$ ,  $SD = 0.08$ ,  $z = 3.89$   $p < .001$ , MZP2:  $\beta = 3.37$ ,  $SD = 0.16$ ,  $z = 3.19$ ,  $p = .001$ ). Das physische Wohlbefinden zeigt in beiden MZPen negative Zusammenhänge zur Lernzielorientierung und in MZP 1 einen signifikant positiven Zusammenhang zu Vermeidungs-Leistungszielorientierung. Letztere stehen im Zusammenhang mit niedrigem psychischem Wohlbefinden innerhalb der MZPe (MZP1:  $\beta = -0.50$ ,  $SD = 0.10$ ,  $z = -4.84$   $p < .001$ , MZP2:  $\beta = -0.14$ ,  $SD = 0.07$ ,  $z = -1.91$ ,  $p = .056$ ). Des Weiteren zeigte sich, dass die Lernzielorientierung in MZP1 signifikant negativ mit dem physischen Wohlbefinden in MZP2 zusammenhängt. Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass Schüler\*innen in jeweils der siebten und achten Klasse, die Bedenken haben, sich vor ihren Mitschüler\*innen zu blamieren, weniger psychisches Wohlbefinden berichten, jedoch in der siebten Klasse sich physisch wohler fühlen. Schüler\*innen in der jeweils siebten und achten Klasse, die eine Lernzielorientierung verfolgen, fühlen sich zwar psychisch wohler, jedoch physisch unwohler. In der Entwicklung über ein Schuljahr zeigen Schüler\*innen, die sich an Lernzielen orientieren, überraschenderweise weniger psychisches Wohlbefinden.

#### Literatur

- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Rajmil, L., Herdman, M., Auquier, P., Bruil, J., ... & Kilroe, J. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: A short measure for children and adolescents' well-being and health-related quality of life. *Quality of Life Research*, 19(10), 1487-1500. doi: 10.1007/s11136-010-9706-5
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & D. B. Mielecpesnm (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 55-74). Routledge.

---

## Gesundheit im Lehrberuf - Erfassung, Förderung und Wirkungen | SSRE\_S12C\_06

Präsident(s) de session : **SANDMEIER Anita** (Pädagogische Hochschule Schwyz)

Discutant(s) : **BRÜHLMANN Jürg** (Jürg Brühlmann Beratung)

Fils rouges SIEF : Bien-être

Domaine spécifique : Education et santé, Formation des maîtres, Leadership en éducation

Mots-clés : Lehrer- und Lehrerinnenbildung, Personalentwicklung, Laufbahn, Klassenklima

In den vergangenen Jahrzehnten wurde intensiv zu Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf geforscht (als Überblick siehe z.B. Cramer, Friedrich & Merk, 2018; Rothland, 2013). Der Fokus lag dabei – trotz der salutogenetischen Wende – stark auf beruflichem Stress und daraus resultierenden negativen Gesundheitsfolgen. Demgegenüber spielte die Frage, wie Gesundheit gemessen und erhalten werden kann, in der Bildungsforschung bislang eine eher untergeordnete Rolle. Dies ist problematisch, da die Gesundheit u.a. zusammenhängt mit dem beruflichem Commitment der Lehrkräfte (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006) und den Leistungen der Schüler\*innen (Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016). Umso zentraler ist Forschung, welche untersucht, wie man Gesundheit im Lehrberuf valide erfassen kann, welche Faktoren sie positiv beeinflussen und welche Auswirkungen sie hat auf die Schüler\*innen.

Im geplanten Symposium geht Beitrag 1 (Haldimann, Hascher & Holtsch) der Frage nach, wie das Wohlbefinden angehender Lehrpersonen mehrdimensional und kontextspezifisch erfasst werden kann. Beitrag 2 (Sandmeier & Mühlhausen) untersucht, wie sich kontextuelle und personelle Ressourcen in verschiedenen Laufbahnphasen auswirken auf das Arbeitsengagement von Lehrer\*innen. Beitrag 3 (Krummenacher et al.) beschreiben basierend auf einer qualitativen Studie den individuellen Resilienzprozess, indem eine Lehrperson ihr Wohlbefinden erhält, wiederherstellt und entwickelt. Beitrag 4 (Keller-Schneider) analysiert die Auswirkungen von Arbeitsbezogenen Erlebnis- und Verhaltensmustern im Umgang mit beruflichen Anforderungen auf die Schulklasse und selbstwertbezogene Faktoren der Schüler\*innen.

Ausgehend von den Präsentationen wird im Symposium diskutiert, wie die Thematik der Gesundheitsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und in den Schulen besser verankert werden kann.

### Literatur

Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, (1), 1–23.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.

Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203.

## Das Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden: Eine DACH-Validierungsstudie des Konstrukts

**HALDIMANN Manuela<sup>1</sup>, HASCHER Tina<sup>2</sup>, HOLTSCHE Doreen<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule St. Gallen ; <sup>2</sup>Universität Bern

Der zunehmende Lehrpersonenbedarf und eine hohe Berufsausstiegsrate – insbesondere bei Junglehrpersonen – prägen die heutige Bildungslandschaft (OECD, 2020). In diesem Kontext gewinnt das Wohlbefinden von Lehrpersonen in der Bildungspolitik (Viac & Fraser, 2020) und Forschung (McCallum et al., 2017) an Bedeutung. Studien, in denen das Wohlbefinden *angehender* Lehrpersonen empirisch untersucht wird, sind bisher noch rar und verwenden eher Instrumente zur Erfassung von Stress- und Burnout (Bauer, 2019; Bjorklund et al., 2021). Ziel der Studie ist deshalb die Prüfung psychometrischer Eigenschaften eines neuen Erhebungsinstruments, mit welchem das Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden mehrdimensional, kontextspezifisch sowie als distinkte Qualität erfasst wird. Das dem Erhebungsinstrument zugrundeliegende theoretische Verständnis stützt sich auf Forschungsergebnisse der Wohlbefindenspsychologie ab (Becker, 1994; Diener, 1984), wobei das Wohlbefinden der Lehramtsstudierenden als längerfristige Dominanz von positiven Emotionen, Kognitionen und physischen Empfindungen gegenüber negativen Emotionen, Kognitionen und physischen Empfindungen in Bezug auf das Lehramtsstudium beschrieben wird. Basierend auf dem Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (Hascher, 2004) besteht das Erhebungsinstrument aus drei positiven Dimensionen: (1) Positive Einstellungen zum Studium, (2) Freude im Studium, (3) Akademischer Selbstwert, sowie drei negativen Dimensionen: (4) Sorgen wegen des Studiums, (5) Physische Probleme wegen des Studiums, (6) Soziale Probleme im Studium. Mithilfe empirischer Daten von etwa 1500 Lehramtsstudierenden der Primarstufe und Sekundarstufe I aus Deutschland, Österreich und der Schweiz werden die Reliabilität, Validität sowie interkulturelle Äquivalenz begutachtet. *Erstens* wird mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse das hypothesierte Sechs-Faktoren-Modell erster Ordnung gegenüber alternativen Modelle getestet. *Zweitens* wird geprüft, inwieweit das Erhebungsinstrument für Lehramtsstudierende der drei deutschsprachigen Länder im Querschnitt messinvariant ist. *Drittens* wird die kriterienbezogene Validität mit der emotionalen Erschöpfung, der Berufszufriedenheit sowie der Studienabbruchintention von Lehramtsstudierenden überprüft. Reliabilitätsanalysen der Pilotierungsdaten von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St.Gallen ( $N = 77$ ) zeigten eine zufriedenstellende bis gute interne Konsistenz der Skalen (Cronbachs Alpha  $.66 < \alpha < .85$ ), mit Ausnahme der Skala «Freude im Studium» (Cronbachs Alpha  $\alpha = .37$ ), und lieferten Anhaltspunkte für eine Überarbeitung des Instruments. Eingeschätzt auf einer sechsstufigen Likert-Skala resultierten sowohl bei den positiven Dimensionen ( $4.09 < M < 4.74$ ;  $.77 < SD < .90$ ) wie auch den

---

negativen Dimensionen ( $1.53 < M < 3.44$ ;  $.75 < SD < 1.26$ ) für das Wohlbefinden tendenziell günstige Werte. Im geplanten Beitrag werden die Ergebnisse der Hauptstudie berichtet und deren Bedeutsamkeit für die Wohlbefindensforschung von (angehenden) Lehrpersonen diskutiert. Die Erkenntnisse sollen einerseits zu einer validen, mehrdimensionalen Erfassung des Wohlbefindens angehender Lehrpersonen verschiedener Ausbildungssysteme beitragen und andererseits Impulse für die Wohlbefindensförderung in der Ausbildung von Lehrpersonen geben.

#### Literatur

- Bauer, J. (2019). *Personale Gesundheitsressourcen in Studium und Arbeitsleben: Transaktionales Rahmenmodell und Anwendung auf das Lehramt*. Springer.
- Bjorklund, Jr. P., Warstadt, M. F., & Daly, A. J. (2021). Finding Satisfaction in Belonging: Preservice Teacher Subjective Well-Being and its Relationship to Belonging, Trust, and Self-Efficacy. *Frontiers in Education*, 6, 1–14.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of New South Wales. <https://apo.org.au/si-tes/default/files/resource-files/2017/10/apo-nid201816-1133141.pdf>

## Selbstwirksamkeit, Autonomie und Personalentwicklung – Der Einfluss von Ressourcen auf das Arbeitsengagement in verschiedenen Phasen des Lehrberufs

SANDMEIER Anita<sup>1</sup>, MÜHLHAUSEN Julia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Schwyz ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Zug

In den vergangenen Jahrzehnten wurde intensiv zu Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf geforscht (Cramer et al., 2018). Der Fokus lag dabei stark auf beruflichem Stress und daraus resultierender negativer Beanspruchung. Dies ist ausgehend von der Job-Demands-Resources Theorie (Bakker & Demerouti, 2014) problematisch, da positive Beanspruchung durch andere Faktoren beeinflusst wird als negative Beanspruchung. Die Theorie postuliert, dass Ressourcen (d.h. für die Bewältigung der Anforderungen funktionale Faktoren) zu positiver Beanspruchung führen und diese wiederum zentral ist für die Leistung, das organisationale Engagement und die Kündigungsabsicht. Positive Beanspruchung kann gemessen werden als Arbeitsengagement im Sinne eines affektiv-kognitiven Einschätzung des Berufes als positiv, sinnvoll und energisierend (Schaufeli et al., 2006). Das Arbeitsengagement bietet einen Ausgangspunkt für die Erforschung der Frage, welche Faktoren Lehrpersonen langfristig engagiert und motiviert im Beruf zu halten vermögen (Sandmeier & Mandel, 2021).

Der geplante Beitrag untersucht, ob sich Lehrpersonen in verschiedenen Laufbahnphasen unterscheiden bezüglich spezifischer gestaltbarer Arbeitsressourcen (Autonomie, Personalentwicklung), personalen Ressourcen (Selbstwirksamkeit) und Arbeitsengagement (Fragestellung 1), wie die Ressourcen das Arbeitsengagement ein Jahr später beeinflussen (Fragestellung 2) und ob die Berufserfahrung diese Auswirkungen moderiert (Fragestellung 3). Die Daten basieren auf der vom SNF finanzierten Längsschnittstudie WahLiS ("Was hält Lehrpersonen in der Schule?"), einer längsschnittlichen Befragung mit zwei Messzeitpunkten (November 2017 und November 2018). Die Stichprobe enthält 474 Lehrpersonen (25.9% im Berufseinstieg, 36.5% mittlere Karriere, 37.6% späte Karriere) verschiedener Schulstufen (Kindergarten, Primar, Sek I), 80.2% sind weiblich, das durchschnittliche Pensum beträgt 76.78% (SD=24.7). Die Auswertungen basieren auf Varianzanalysen, Regressionsanalysen mit Moderationseffekten und einer vertieften Analyse der Moderationseffekte mithilfe von PROCESS.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehrpersonen in den verschiedenen Laufbahnphasen nicht signifikant unterscheiden im Arbeitsengagement, in der Selbstwirksamkeit und der wahrgenommenen Personalentwicklung. Allerdings wird im Berufseinstieg mehr Autonomie wahrgenommen als in den nachfolgenden Phasen. Selbstwirksamkeit ( $\beta = .426$ ) und Autonomie ( $\beta = .258$ ) beeinflussen das Arbeitsengagement ein Jahr später unabhängig von der Berufserfahrung und erklären 28.1% der Varianz. Der Einfluss der erfahrenen Personalentwicklung wird moderiert durch die Berufserfahrung: Diese wirkt sich positiv auf das Arbeitsengagement aus im Berufseinstieg und in der mittleren Laufbahnphase, hat jedoch keinen signifikanten Einfluss am Karrierenende.

Im Gegensatz zu den Lehrpersonen am Anfang der Laufbahn wurden das Leben und die Arbeit von Lehrern in der Mitte und am Ende der Laufbahn von der Forschung weitgehend vernachlässigt (Day, 2019). Die vorliegenden Analysen helfen die Frage zu beantworten, was Lehrpersonen in verschiedenen Phasen brauchen, um gesund und motiviert zu bleiben.

#### Literatur

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. In P. Y. Chen & C. L. Cooper (Hrsg.), *Work and Wellbeing: Wellbeing, a complete reference guide, Volume III* (S. 37–64). John Wiley & Sons.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23.
- Day, C. (2019). Quality Retention and Resilience in the Middle and Later Years of Teaching. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Hrsg.), *Attracting and Keeping the Best Teachers: Issues and Opportunities* (S. 193–210). Springer Singapore.
- Sandmeier, A., & Mandel, D. (2021). Arbeitsengagement zur Messung von positiver beruflicher Beanspruchung im Lehrberuf – eine berufsübergreifende Validierung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(4), 275–290.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.



---

## Resilienz von Lehrpersonen – Was können wir für die Lehrer\*innenbildung lernen?

**KRUMMENACHER Isabelle<sup>1</sup>, GUIDON Irene<sup>1</sup>, HASCHER Tina<sup>2</sup>, MORINAJ Julia<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Bern ; <sup>2</sup>Universität Bern

Lehrpersonen befinden sich in einem vielfältigen, dynamischen und sich verändernden Umfeld (Day & Gu, 2014). Deshalb ist es für das Bildungswesen von zentraler Bedeutung, herauszufinden, wie Lehrpersonen trotz der Schwierigkeiten, denen sie im Laufe ihrer Karriere begegnen, zufrieden, engagiert und selbstbewusst bleiben können. In aktuellen Studien wurden Forschungsbemühungen intensiviert, welche kontextuelle und individuelle Faktoren untersuchen, die zum beruflichen Wohlbefinden von Lehrpersonen beitragen (Mansfield et al., 2016; Ainsworth & Oldfield, 2019).

Die Eigenschaft, das Wohlbefinden aufrechtzuerhalten und resilient auf berufliche Herausforderungen zu reagieren, wird als wertvolle Fähigkeit von Lehrpersonen verstanden. Wohlbefinden und Resilienz von Lehrpersonen sind weit gefasste Konstrukte, die in verschiedenen Disziplinen und Forschungsbereichen verwendet und häufig gemeinsam untersucht werden. Die beiden Konstrukte sind dynamisch und werden oft als mehrdimensional konzipiert (Hascher et al., 2021). Die Forschung zur Resilienz von Lehrpersonen geht der Frage nach, warum bestimmte Lehrpersonen trotz der Herausforderungen im Beruf bleiben (Beltman et al., 2011; Mansfield et al., 2016). In der Schweiz gibt es bisher diesbezüglich jedoch nur wenige Untersuchungen.

Das kürzlich von Hascher, Beltman und Mansfield (2021) vorgelegte **Aligning Wellbeing and Resilience in Education (AWaRE)** Modell beschreibt einen Resilienzprozess, der sowohl in kontextuelle als auch in individuelle Herausforderungen und Ressourcen eingebettet ist. Innerhalb dieses Prozesses zielt die einzelne Lehrkraft darauf ab, ihr Wohlbefinden zu erhalten, wiederherzustellen und zu entwickeln.

Im geplanten Beitrag werden die Ergebnisse aus einer Interviewstudie dargestellt. Diese qualitative Studie zielt darauf ab, den im AWaRE-Modell vorgeschlagenen Resilienzprozess zu untersuchen und relevante Herausforderungen und Ressourcen zu identifizieren. Halbstrukturierte Interviews (durchgeführt im Frühjahr/Sommer 2021) mit  $N=30$  Lehrpersonen aus verschiedenen Schulformen wurden im Hinblick auf die Bewältigungsstrategien, die Lehrer\*innen in herausfordernden Situationen anwenden, durchgeführt. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Schulleitung, die Eltern und die Klassenkonstellation die zentralen kontextuellen Herausforderungen darstellen, während Unterstützungssysteme von Seiten der Schulleitung sowie des Kollegiums und Kooperation unter Lehrpersonen wichtige kontextuelle Ressourcen sind. Problemlösungen, die sich die Unterstützung zunutze machen, wurden als häufige Bewältigungsstrategie eingesetzt. Was die individuellen Faktoren betrifft, so scheinen Offenheit und Flexibilität sowie Selbstwirksamkeit hilfreich zu sein, um das Wohlbefinden zu erhalten oder wiederherzustellen.

Die Resultate werden im Hinblick auf Möglichkeiten zur Unterstützung eines erfolgreichen Resilienzprozesses diskutiert. Zudem soll der Frage nachgegangen werden, wie sich das Wissen um Herausforderungen und deren Bewältigungsstrategien präventiv und interventiv nutzen lässt, um vulnerablen Junglehrpersonen eine günstigere Entwicklung zu ermöglichen.

### Literatur

Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117–128.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439.

Mansfield, C., Beltman, S., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87.

## Die Bedeutung der Berufsgesundheit der Lehrperson für das von den Schüler\*innen wahrgenommene Klassenklima sowie für ihre Selbstwirksamkeit

**KELLER SCHNEIDER Manuela**

Pädagogische Hochschule Zürich

Anforderungen werden aufgrund ihrer subjektiven Widerspiegelung von individuellen Ressourcen geprägt wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet (Keller-Schneider, 2010). Wie diese wahrgenommene werden ist für die Erhaltung sowie den Aufbau von Ressourcen und dem damit einhergehend Wohlbefinden von Bedeutung (Buchwald & Hobfoll, 2004). Als herausfordernd wahrgenommene Anforderungen können in der Bewältigung über das Erleben der eigenen Wirksamkeit das Wohlbefinden verstärken, überfordernde und nicht bewältigbare Anforderungen tragen zu Ressourcenverlust und reduziertem Wohlbefinden bei. Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen werden nicht nur von der Anforderung selbst geprägt, sondern insbesondere vom individuellen Erleben und Verhalten. In den Potsdamer Lehrerstudien (Schaarschmidt et al., 1999) wurden Muster idealtypischer Erlebens- und Verhaltensmuster und ihre berufsgesundheitliche Bedeutung identifiziert. Diese sind für die von den Schüler:innen wahrgenommene Unterrichtsqualität und ihr Lernen bedeutend (Klusmann et al., 2006; 2014). Deren Effekte auf soziale Faktoren einer Klasse (Klassenklima, Beziehungen) sowie auf psychische Faktoren der Schüler:innen (allgemeine und schulbezogene Selbstwirksamkeit) werden in diesem Beitrag untersucht.

Dazu werden mittels Fragebogen erhobene Daten der Längsschnitt-Studie RUMBA genutzt. Primarlehrpersonen wurden nach individuellen und kollektiven Ressourcen befragt, in einer Schule auch die Schüler:innen der 4.-6. Klassen ( $n=204$ ). Schüler:innen und Klassenlehrpersonen (mind. 75% Unterrichtsanteil) werden gematcht. Die Typen der Erlebens- und Verhaltensmuster der Lehrpersonen (AVEM, Schaarschmidt) werden als Gruppenvariablen verwendet, um Unterschiede zwischen dem von Schüler:innen wahrgenommenen Klassenklima, den sozialen Beziehungen und ihrer allgemeinen sowie schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung, sowie nach gruppenspezifischen Entwicklungen zu prüfen.

Ergebnisse zeigen, dass sich die Erlebens- und Verhaltensmuster der Lehrpersonen im Umgang mit beruflichen Anforderungen auf das von den Schüler\*innen wahrgenommene Klassenklima niederschlagen. Schüler\*innen, von Lehrpersonen des Musters G (=gesund-ausbalancierend) unterrichtet, erleben das Klassenklima signifikant und bedeutsam positiver als jene, die von Lehrpersonen des Musters A (=verausgabungsbereit) unterrichtet werden ( $G > A^{***}$ ,  $h^2_{\text{part}} = .076$ ). Der Effekt bleibt nach zwei Jahren leicht abgeschwächt bestehen ( $G > A^{**}$ ,  $h^2_{\text{part}} = .064$ ). Ein schwacher Effekt zeigt sich bezüglich der von den Schüler\*innen wahrgenommenen Beziehungen in der Klasse ( $G > A^*$ ,  $h^2_{\text{part}} = .030$ ). Die Verarbeitungsmuster der Lehrpersonen sind längerfristig für das schulbezogene Selbstwirksamkeitserleben der Schüler\*innen von Bedeutung, kurzfristig und auf das allgemeine jedoch nicht. Bei Schüler\*innen, von Lehrpersonen des Musters G (=gesund-ausbalancierend) unterrichtet, ist die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung stärker ausgeprägt als bei jenen, die von erschöpfungsgefährdeten unterrichtet werden ( $G > E^*$ ,  $h^2_{\text{part}} = .031$ ).

Damit wird deutlich, dass ein gesundheitserhaltender und ressourcenstärkender Umgang der Lehrperson mit beruflichen Anforderungen nicht nur für die Lehrperson selbst und für die Qualität des Unterrichts von Bedeutung ist, sondern auch für klimatische und selbstwertbezogene Faktoren der Schüler\*innen.

#### Literatur

- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (4), 247-257.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161-173.
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 202-224.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 1999, S.244-268.

## Messung und Verbesserung der Qualität professioneller Kompetenz(en) von Sportlehrpersonen im integrativen Kompetenzverständnis | SSRE\_S12C\_07

Präsident(s) de session : **BAUMGARTNER Matthias** (PHSG)

Discutant(s) : **GOGOLL André** (EHSM)

Fils rouges SIEF : Aucun de ces trois fils rouges

Domaine spécifique : Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure, Formation des maîtres

Mots-clés : Professionelle Kompetenz, Performanz, Sportlehrpersonen, Testentwicklung, hochschuldidaktische Interventionen

In der kompetenzorientierten Sportlehrer:innenbildungsforschung hat das integrative Kompetenzverständnis (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) zunehmend Eingang gefunden. Diesbezüglich basiert das Kompetenzkonstrukt auf den drei sich ergänzenden Kompetenzfacetten 1) der Aspekten professioneller Kompetenz (z. B. professionelles Wissen), 2) den situierten und kognitiven Prozessen der Wahrnehmung, der Interpretation und der Entscheidung (W-I-E) sowie 3) der Performanz (Baumgartner, 2018). Eine derartige Deutung des Kompetenzkonstrukts wirft die Fragen auf, wie die verschiedenen Kompetenzfacetten bei Sportlehrpersonen in einer möglichst hohen Güte diagnostiziert werden können, welche Korrelationen zwischen den einzelnen Facetten bestehen und wie diese durch gezielte sportdidaktische Lehr- und Lernarrangements qualitativ verbessert werden können. Das Symposium setzt an diesen Fragen an und zielt auf die Generierung von Wissen hinsichtlich der Entwicklung von Testinstrumenten zur Messung der jeweiligen Kompetenzfacetten und den diesbezüglichen Zusammenhängen sowie der Umsetzung von effektiven hochschuldidaktischen Lehr- und Lernarrangements im Fachbereich Bewegung und Sport ab.

Im Symposium wird in den beiden ersten Beiträgen ein vom SNF gefördertes Forschungsprojekt zum Transformationsprozess von Wissen zu Performanz bei Sportlehrpersonen am Beispiel der Klassenführung vorgestellt (WiPe-Sport). Im ersten Beitrag werden die Ergebnisse zur inhaltlichen und empirischen Validierung eines Tests zur Erfassung des klassenführungsbezogenen Wissens bei Sportlehrpersonen präsentiert. Im zweiten Beitrag werden die Resultate zur inhaltlichen und empirischen Validierung des videovignettenbasierten Tests zur Messung der klassenführungsbezogenen Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung dargestellt. Diesbezüglich werden bis zur Tagung auch die ersten Korrelationsanalysen zwischen den beiden Kompetenzfacetten des klassenführungsbezogenen Wissens und der diesbezüglichen W-I-E berichtet werden können. Im dritten Beitrag werden zentrale Zugänge und Ergebnisse des vom BMBF geförderten Projekts «Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht (QiS)» vorgestellt, in dessen Rahmen eine hochschuldidaktische Lehrsequenz zur Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht entwickelt und evaluiert worden ist.

#### Literatur

Baumgartner, M. (2018). Performanzfortschritt in der Lehrerausbildung durch die Arbeit an eigenen video- und textbasierten Unterrichtsfällen? Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1135-1155.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.

---

## Von Wissen zu Performanz am Beispiel der Klassenführung im Sportunterricht (WiPe-Sport): Teilprojekt Wissenstest

**BERTHOLD Clemens, BAUMGARTNER Matthias, JEISY Eric, ZULIAN Dominik**

PHSG

### Einleitung

Das professionelle Wissen von Lehrpersonen kann als Voraussetzung für die W-I-E Fähigkeiten gesehen werden (Blömeke et al. 2022) und hat einen positiven Einfluss auf das Niveau und die Stabilität der Unterrichtsqualität (Voss et al. 2022). Diese Effektkette lässt sich im integrative Kompetenzmodell (Blömeke et al., 2015) mit den drei Kompetenzfacetten theoretisch begründen. Es gibt jedoch kaum empirische Ergebnisse zu den vermuteten Wirkungs- und Entwicklungszusammenhänge der drei Kompetenzfacetten. Bisherige Untersuchungen fokussieren vor allem die Zusammenhänge zwischen jeweils zwei Facetten (ausg. Blömeke et al., 2022; Junker et al., 2021) und stützen sich dabei auf bereits validierte Instrumente (z.B. Junker et al., 2021; Voss et al. 2022), welche jedoch die einzelnen Facetten nicht immer trennscharf abbilden.

Im SNF-Forschungsprojekt WiPe-Sport sollen nun drei (facetten-)spezifische Instrumente zum Einsatz kommen, um den Kompetenzbereich der Klassenführung im Sportunterricht zu messen. In diesem Beitrag werden die Generierung und die Validierung des Tests zur Erfassung des klassenführungsbezogenen Wissens vorgestellt.

### Methode

Basierend auf den neun Dimensionen einer guten Klassenführung im Sportunterricht (Baumgartner et al., 2020) wurde durch das Projektteam ein Prototyp des Wissenstest erstellt. Der Fokus wurde dabei auf das deklarative Wissen über evidenzbasierte Praktiken gelegt, welches nach wirksamkeitsorientierten und normativen Gütekriterien ausgewählt wurde. Zur inhaltlichen Validierung des Wissenstests wurde eine dreistufige Delphi-Befragung (Häder, 2014) durchgeführt, an der sieben Expert:innen aus dem Bereich Sportdidaktik teilnahmen. Die überarbeiteten Items wurden anschliessend im Rahmen einer Prä-Pilotierung angehender sportunterrichtenden Lehrpersonen (N=56) aus zwei schweizerischen Pädagogischen Hochschulen (PH) vorgelegt und im Anschluss wiederum adaptiert. In einer Pilotierungsstudie wurde der adaptierte Test von angehenden sportunterrichtenden Lehrpersonen (N=1084) aus vier PH gelöst. Diese Daten werden zurzeit ausgewertet.

### Ergebnisse

Die Ergebnisse der inhaltlichen und empirischen Validierung sollen im Rahmen der Tagung präsentiert werden. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Rolle der normativen Wissensaspekte gelegt, da diese in der quantitativen Unterrichtsforschung in der Regel nicht berücksichtigt werden (Praetorius et al., 2021).

#### Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79, 101600. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- Baumgartner, M., Oesterhelt, V. & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstrumentes zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 511-522.
- Häder, M. (2014). Delphi-Befragungen. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Junker, R., Gold, B., & Holodynski, M. (2021). Classroom management of pre-service and beginning teachers: From dispositions to performance. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(2), 339–363. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.137>
- Praetorius, A.-K., Martens, M., & Brinkmann, M. (2021). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung: Methodische Ansätze, zentrale Ergebnisse und kritische Reflexion. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_40-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_40-1)
- Voss, T., Zachrich, L., Fauth, B., & Wittwer, J. (2022). The same yet different? Teaching quality differs across a teacher's classes, but teachers with higher knowledge make teaching quality more similar. *Learning and Instruction*, 80, 101614. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101614>

## Von Wissen zu Performanz am Beispiel der Klassenführung im Sportunterricht (WiPe-Sport): Teilprojekt W-I-E-Test

**JEISY Eric, BAUMGARTNER Matthias, BERTHOLD Clemens, ZULIAN Dominik**

PHSG

### Einleitung

Die medierende Kompetenzfacette der situativen kognitiven Wahrnehmungs-, Interpretations- und Entscheidungsfähigkeiten (W-I-E) von Lehrpersonen verbindet das professionelle Wissen einer Lehrperson mit ihrer unterrichtlichen Performanz und steht in einem positiven Zusammenhang mit den Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern (Blömeke et al., 2022). Für den Fachbereich Bewegung und Sport liegen zurzeit noch keine Studien vor, welche die Wirkungs- und Entwicklungszusammenhänge zwischen den verschiedenen Kompetenzfacetten im integrativen Kompetenzverständnis (Blömeke et al., 2015) systematisch untersuchen. Im Rahmen des vorzustellenden SNF-Projekts soll diese Forschungslücke am Beispiel der Klassenführung im Sportunterricht bearbeitet werden. Da bislang nur für den performativen Bereich der Klassenführung ein validiertes Testinstrument vorliegt (Baumgartner et al., 2000), wurden zur Erfassung der W-I-E-Fähigkeiten

---

und des klassenführungsbezogenen Wissens je ein eigener Test entwickelt. In diesem Beitrag wird die Testentwicklung zur Erfassung der W-I-E-Fähigkeiten (angehender) Lehrpersonen im Fachbereich Bewegung und Sport vorgestellt.

### **Methode**

Für den videobasierten Test wurden zehn Videovignetten zur Klassenführung im Sport entwickelt. Sie basieren auf einem Datenkorpus von 60 videografierten Sportunterrichtsstunden angehender Lehrpersonen auf der Kindergarten- und Primarschulstufe. Bei der Genese der Videovignetten wurde darauf geachtet, alle neun Basisdimensionen klassenführungsbezogener Performanz (Baumgartner et al., 2020) im Unterrichtsgeschehen abzubilden. Geschlossene Testfragen im Anschluss an die Betrachtung der Unterrichtssequenzen dienen dazu, die situationsbezogenen W-I-E-Fähigkeiten zu messen. Zur inhaltlichen und strukturellen Test-Validierung wurden eine dreistufige Delphi-Befragung (Häder, 2014) mit acht Expert:innen der Sportdidaktik sowie eine Pretest-Erhebung mit Lehramtsstudierenden (N=54) durchgeführt. Die empirische Konstruktvalidierung erfolgte mittels Pilotierungsstudie bei Studierenden aus vier Pädagogischen Hochschulen (N=1005). Aktuell werden die Daten der Pilotierungsstudie bereinigt und ausgewertet.

### **Ergebnisse & Diskussion**

Die qualitativen Rückmeldungen der Delphi-Befragung zeigen, dass alle neun Dimensionen guter Klassenführung im Sport (Baumgartner et al., 2020) durch die Videovignetten repräsentiert werden und sich aus Sicht der Expert:innen als Item-Prompts zur Erfassung der W-I-E-Fähigkeiten von Sportlehrkräften eignen. Qualitative Überarbeitungen auf Item-Ebene im Anschluss an die Delphi-Befragung und den Pretest führten zu einer Reduktion der Itemanzahl (175 à 160). Im Rahmen des Tagungsbeitrags wird diese Testüberarbeitung an einer exemplarischen Videovignette aufgezeigt werden. Auch die Ergebnisse der empirischen Validierung aus der Pilotierungsstudie werden bis zur Tagung vorliegen, präsentiert sowie diskutiert werden.

#### *Literatur*

- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79, 101600. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- Baumgartner, M., Oesterhelt, V. & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstruments zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 511-522.
- Häder, M. (2014). *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

## *Das "missing Link" zwischen Disposition und Performanz. Vermittlung von situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht*

**ERHORN Jan<sup>1</sup>, LANGER Wiebke<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universität Osnabrück ; <sup>2</sup>Universität Hamburg

### **Einleitung**

Die Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht stellt eine zentrale Herausforderung für die sportdidaktische Lehre und Forschung dar. Obwohl sich in den letzten Jahren ein reger Fachdiskurs zur inklusionsorientierten Professionalisierung von Sportlehrkräften entwickelt hat, fehlt es an Lehrformaten, die systematisch eine Verbindung von Dispositionen und konkreten Anforderungssituationen herstellen, um die Kluft zwischen Disposition und Performanz zu verringern. In diesem Sinne ist es das Ziel des vom BMBF geförderten Projekts „Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht (QiS)“, ein hochschuldidaktisches Lehrformat zu entwickeln und zu evaluieren, welches auf die Förderung des „missing Links“ der situationsspezifischen Fähigkeiten abzielt.

### **Methodologie**

Das Lehrkonzept basiert auf einem integrativen Kompetenzverständnis, welches Kompetenz als Kontinuum zwischen Disposition und Performanz begreift, welche durch situationsspezifische Fähigkeiten vermittelt werden (Blömeke et al., 2015). Auf dieser Grundlage und auf Folie eines Verständnisses, welches einen inklusiven Sportunterricht im Kern durch die drei Ansprüche Anerkennung, Teilhabe und individuelle Förderung gekennzeichnet sieht, werden empirisch Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts ermittelt und darauf bezogene Kompetenzprofile entwickelt (Oser, 2013). Darauf aufbauend wird eine aus einem Seminar und dem Praxissemester bestehende Lehrsequenz konzipiert, in welcher die ermittelten Anforderungssituationen in Form von Fall- und Portfolioarbeit erschlossen und darauf bezogene Kompetenzfacetten vermittelt werden (Erhorn & Langer, 2022). Die Wirksamkeit des Seminars wird mithilfe von drei selbst entwickelten Testskalen in Form eines Prä-Post-Interventions-Kontrollgruppen-Designs (N= 256) überprüft.

### **Ergebnisse und Diskussion**

Die entwickelte Lehrsequenz erwies sich als wirksam. So wiesen Studierende der Interventionsgruppe gegenüber Studierenden der Kontrollgruppe bedeutsame Zuwächse im Noticing in den Kompetenzbereichen Anerkennung ( $F = 117.902$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ), Teilhabe ( $F = 23.293$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ) und individuelle Förderung ( $F = 43.053$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ) auf.

Im Vortrag wird das Projektdesign vorgestellt und zentrale Ergebnisse der Evaluation des Seminars „Inklusion und Umgang mit Heterogenität“ präsentiert. Darüber hinaus sollen Konzept und Ergebnisse im Hinblick auf deren Relevanz für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Sport-)Lehrkräften diskutiert werden.

#### *Literatur*

- 
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Erhorn, J. & Langer, W. (2022). Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht. In D. Katzenbach, M. Urban, D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt & A. Strecker (Hrsg.), *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. Sekundarstufe* (1. Aufl., 101-114). Waxmann.
- Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden: Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität* (S. 29–65). Verlag Julius Klinkhardt.

## COMMUNICATIONS – Lundi 12.09.2022, 15:30 – 17:00

### Communications Numérique | SSRE\_S12C\_08

#### *Zukunftsmodelle der Lernortkooperation – Ergebnisse einer schweizweiten Good Practice Studie*

**SEUFERT Sabine, GUGGEMOS Josef**

University of St.Gallen, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : Lernortkooperation, digitale Transformation, lernortintegrierende Kompetenzentwicklung, Lernprozessorganisation, Künstliche Intelligenz (KI)

#### **Einleitung und theoretischer Hintergrund**

Eine gelingende Lernortkooperation gilt als eine wesentliche Voraussetzung für eine hohe Ausbildungsqualität (Aprea, Sappa & Tenberg, 2020). Deren Verbesserung ist ein «Dauerbrenner» in der Berufsbildung (Renold et al., 2015). Ein theoretischer Hintergrund hierbei ist der Forschungsstrang zur School-Workplace Connectivity (Aprea, Sappa & Tenberg, 2020). Dieser ist weniger institutionell ausgerichtet, sondern legt den Schwerpunkt auf die theoretische Fundierung und empirische Untersuchung einer lernortintegrierenden Kompetenzentwicklung (Seufert & Guggemos, 2021). Die digitale Transformation hat wichtige Implikationen für die Lernortkooperation; die Veränderungen der Gelingensbedingungen gilt es hier konstruktiv aufzunehmen (Rohs, 2020). Insgesamt ergeben sich neue technologiegestützte Möglichkeiten der Vernetzung (Cattaneo & Aprea, 2018). Die lernortintegrierende Kompetenzentwicklung in einer vernetzten (Arbeits-)Welt gewinnt an Bedeutung.

Ziel des vom SBF geförderten Projekts «Zukunftsmodelle der Lernortkooperation» ist es, die Implikationen der digitalen Transformation für die Lernortkooperation zu untersuchen und darauf aufbauend Zukunftsmodelle der Lernortkooperation zu entwickeln. Ein besonderer Fokus liegt auf den Potenzialen der fortgeschrittenen Digitalisierung (insbesondere Künstliche Intelligenz). Diese gilt es für Bildungsprozesse in einer Netzwerkökonomie nutzbar zu machen. Die übergreifende Fragestellung des Projekts ist:

*Welche (neuen) Möglichkeiten entstehen im Kontext der digitalen Transformation, die Lernortkooperation zu stärken, und insbesondere die Potenziale der fortgeschrittenen Digitalisierung (Künstlichen Intelligenz) zu nutzen?*

#### **Methode**

Zur Aufarbeitung bestehender Praktiken einer gelingenden Lernortkooperation dienen als methodische Zugänge eine Literaturanalyse, Desk Research (v.a. auch Analyse entsprechender Internetquellen, Online Berichte zu Tagungen, etc.) sowie Experteninterviews mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen (Vertreter:innen von OdAs, von kantonalen Ämtern für Berufsbildung, Lehrpersonen). Die Experteninterviews mit Lehrpersonen aus den Berufsfachschulen wurden teilweise in Kooperation mit dem Projekt «*Digitale Kompetenzen von Berufsfachschullehrkräften*» der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung geführt.

#### **Ergebnisse**

Ergebnis der ersten Projektphase ist ein Rahmenkonzept für eine gelingende Lernortkooperation. Das Rahmenkonzept umfasst die Makro-, Meso- und Mikro-Ebene. Auf der Makro-Ebene verortet sind Rahmenbedingungen für eine gelingende Lernortkooperation; Fokus ist die Gestaltung der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungspolitik. Die Mesoebene bezieht sich auf die organisationalen Strukturen und Bedingungen von Lernumgebungen in den Lernorten, um eine integrierende Kompetenzentwicklung effizient und effektiv umzusetzen. Es zeigt sich, dass vor allem auf der Mesoebene Potentiale für eine Verbesserung der Lernortkooperation liegen. Die Mikro-Ebene adressiert schliesslich die individuelle Zusammenarbeit der Akteure der Berufsbildung. Gute Praktiken auf den einzelnen Ebenen werden präsentiert.

#### **Diskussionspunkte**

Das entwickelte Rahmenkonzept hat Implikationen für Theorie und Praxis: Es integriert zentrale Forschungsstränge zur Lernortkooperation und Entwicklungen auf dem Gebiet der digitalen Transformation. Es trägt damit zu einem besseren Verständnis für Faktoren einer gelingenden Lernortkooperation im Kontext digitaler Transformation bei.

#### *Literatur*

- Aprea, C., Sappa, V. & Tenberg, R. (2020). Konnektivität und integrative Kompetenzentwicklung. Einleitung zum Themenheft. In: C. Aprea, V. Sappa & R. Tenberg (Hrsg.), *Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Sonderheft*, 29, 9-13.

Cattaneo, A. P. & Aprea, C. (2018). Visual technologies to bridge the gap between school and workplace in vocational education. In D. Ifenthaler (Hrsg.). *Digital Workplace Learning: Bridging formal and informal learning with digital technologies* (pp. 251-270). Springer.

Renold, U., Bolli, T., Caves, K. M., Raetz, L., Agarwal, V. & Pusteria, F. (2015). Feasibility Study for a Curriculum Comparison in Vocational Education and Training. *KOF Studies*, 80. <https://doi.org/10.3929/ethz-a-010713492>

Rohs, M. (2020). Lernortkooperation findet in den Köpfen der Lernenden statt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 8 10. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/16772>

Seufert, S. & Guggemos, J. (2021). Neue Formen der Lernortkooperation mithilfe Künstlicher Intelligenz. In Seufert, S., Guggemos, J., Ifenthaler, D., Ertl, H. & Seifried, J. (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?!*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 31. <https://elibrary.steiner-verlag.de/book/99.105010/9783515130752>

## *Représentation genrée du numérique et de ses métiers : un outil pour informer et orienter*

**DE CÉGLIE Audrey<sup>1</sup>, PELISSIER Chrysta<sup>2</sup>, MOUTOUH Jean-André<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université de Montpellier, France ; <sup>2</sup>Université Paul Valérie Montpellier 3, France ; <sup>3</sup>Collège André Chamson, Meyrueis, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Genre

Nous présentons les résultats d'une enquête réalisée entre avril et septembre 2020 dans le cadre du projet SOAN<sup>1</sup> sur les perceptions du numérique (**Karsenti et al., 2020**) et de ses métiers par des élèves de collèges et de lycées, habitant dans de la région Occitanie, et engagés dans une démarche de choix de leur parcours de formation. L'enjeu est de mieux comprendre la construction des représentations afin d'identifier les leviers pouvant inciter les élèves à candidater en BUT (**De Cégli et al., 2021**) sur des spécialités liées au numérique (MMI et informatique).

La socialisation (**Court et Henri-Panabière, 2012**) des garçons et des filles relève de diverses instances de socialisation (**Henri-Panabière, 2018**) comme la famille, l'école, les médias, les groupes de pairs. Si la famille, qui fait partie de la socialisation primaire, construit, dès le plus jeune âge, des représentations spécifiques selon les sexes et selon les métiers, l'école, comme instance de mixité et d'égalité, devrait rééquilibrer les choses, notamment depuis la moitié du XXI<sup>ème</sup> siècle, date de scolarisation des filles. Toutefois nous constatons que l'égalité de carrière des garçons et des filles n'est pas la même et que les métiers du numérique ne sont pas encore bien connus. Selon l'INSEE<sup>2</sup>, entre 2007 et 2016, la croissance des emplois de l'économie numérique est de + 6,3% en province. Cependant, les femmes sont sous-représentées dans le domaine du numérique (30% des salariés du secteur du numérique, tous métiers confondus). Dans certains cas, la proportion descend même sous les 20 %. Cette tendance se constate également dans l'Union Européenne<sup>3</sup> :

- Si 57 % de l'ensemble des diplômés de l'enseignement supérieur sont des femmes,
- seulement 25 % ont obtenu un diplôme dans les filières du numérique,
- et 13 % de ces diplômées travaillent dans le secteur du numérique (**Licoppe, 2009**).

Les résultats montrent que les lycéens et les collégiens ont une mauvaise connaissance du monde du numérique : ils l'associent à l'informatique. Leur perception des métiers est mixte, mais leurs représentations restent genrées. Ils avancent que l'activité des femmes n'est pas suffisamment diffusée aujourd'hui et qu'un effort reste à faire pour plébisciter leurs actions dans ce domaine.

Il sera intéressant de discuter lors de ces rencontres des éventuelles comparaisons avec la Suisse et les autres pays européens et peut être de mener des projets communs.

1 Cordées de la réussite, académie de Montpellier : <https://clg-chamson-meyrueis.ac-montpellier.fr/les-cordees-de-la-reussite-0>

2 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4259562>

3 <https://www.grandecolenumerique.fr/ressources/les-femmes-et-le-numerique/chiffres-cles-sur-les-femmes-et-la-tech>

### *Bibliographie*

Court, M. et Henri-Panabière, G. (2012). La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs, *Revue française de pédagogie*, n°179, avril-juin 2012 (en ligne).

De Cégli, A., Péliissier, C. et Moutouh, J. (2021). Comment l'institution scolaire oriente les choix de carrière des filles et des garçons vers le numérique ?, actes du colloque CNRIUT Congrès National de la Recherche en IUT, 3-4 juin 2021, Lyon, France, pp 78-80. Actes disponibles en ligne : [https://cnriut2021.sciencesconf.org/data/pages/CNRIUT2021\\_LYON.pdf](https://cnriut2021.sciencesconf.org/data/pages/CNRIUT2021_LYON.pdf)

Henri-Panabière, G. (2018). « Socialisations familiales et réussite scolaire : des inégalités entre catégories sociales aux inégalités au sein de la fratrie », *Idées économiques et sociales*, n°191.

Karsenti, T., Poellhuber, B., Roy, N. & Parent, S. (2020). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(2), 1-4. En ligne : <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-01>

Licoppe, C. (2009). *L'évolution des cultures numériques. De la mutation du lien social à l'organisation du travail*. Paris, Fyp éditions.

---

## Potentiels et obstacles lors de l'intégration d'un outil numérique en éducation musicale scolaire

### **CHATELAIN Sabine**

HEP Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : numérique, éducation musicale, dispositif d'enseignement, interactions

Même si l'intégration des nouvelles technologies dans l'éducation musicale à l'école est débattue depuis longtemps (Coen, 2011), peu de travaux portent sur des activités d'écoute musicale et les aspects de création collective (Després & Sirois, 2019). Selon de nombreuses études anglophones, la plus-value de ces technologies consiste en un soutien à la création musicale pour des élèves ayant peu de connaissances préalables. Des réticences des enseignant.e.s concernent d'une part la crainte de perdre l'essence d'un enseignement basé sur la pratique musicale vocale et instrumentale (Devaney, 2019). D'autre part, on relève l'importance de leur attitude et sentiment de compétence face aux outils (Wise, Greenwood & Davis, 2011). Outre la maîtrise technique, il s'agit de créer un milieu didactique approprié qui favorise les apprentissages disciplinaires et transversaux.

Afin de contribuer à une meilleure compréhension des potentiels et obstacles du numérique en éducation musicale, nous avons choisi de conduire une recherche sur l'utilisation d'un outil numérique précis. Nous avons opté pour *Music Eyes*, outil de création d'animations visuelles disponible gratuitement en ligne qui permet de travailler l'écoute musicale en classe de manière collective et créative. Quels défis didactiques se posent dans l'utilisation de cet outil ? Nous avons fait l'hypothèse que l'outil apporte une plus-value dans une situation d'écoute musicale en termes de compétences de perception et d'analyse musicale, mais nécessite un guidage spécifique en raison de l'approche audiovisuelle. De plus, le travail par groupe peut poser problème.

Nous avons conduit une recherche-action sous forme de Lesson Study (Maiwald & Rauscher, 2019) dans trois classes de Suisse romande (cycles primaire, secondaire et postobligatoire). Trois enseignant.e.s ont mis en œuvre une séquence d'enseignement portant sur l'écoute musicale d'une pièce classique (au primaire) ou de jazz. La première leçon a fait l'objet d'une analyse approfondie selon l'approche de Lesson Study. En complément, les présentations finales des élèves ont été enregistrées dans deux classes. Les transcriptions des interactions verbales, des observations non-participantes en classe ainsi que les plans de leçon ont fait l'objet d'une analyse systématique afin d'identifier les apprentissages musicaux des élèves et les actions des enseignant.e.s pour les réguler et rendre explicites. Les élèves ont pu développer les compétences d'analyse musicale, mais l'attrait visuel de l'outil pose des problèmes didactiques. Les difficultés des enseignant.e.s constatées lors des moments de régulation et d'explicitation nous ont incité à approfondir cette problématique. Des recherches actuelles de futur.e.s enseignant.e.s portent sur la conception des situations d'enseignement et sur l'autorégulation.

#### *Bibliographie*

Coen, P.- F. (2011). Apport des technologies pour l'apprentissage : entre mirage et miracle. In S. Boéchat-Heer, & B. Wentzel (Eds.). *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* (pp. 91 -108). Actes de la recherche, Haute école pédagogique BEJUNE.

Després, J.- P., & Sirois, O. (2019). Revue de littérature sur la technologie dédiée à la formation auditive et les environnements d'apprentissage virtuels dans l'enseignement-apprentissage de la musique. *Recherche en éducation musicale*, 34, 103 -128. <https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2020-11/Recherche-education-musicale-34.pdf>

Devaney, K. (2019). 'Waiting for the wow factor': Perspectives on computer technology in classroom composing. *Journal of Music, Technology & Education*, 12(2), 121-139. [https://doi.org/10.1386/jmte\\_00002\\_1](https://doi.org/10.1386/jmte_00002_1)

Maiwald, C., & Rauscher, E. (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Suiden Verlag.

Wise, S., Greenwood, J., & Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.

## Communications Numérique | SSRE\_S12C\_09

### *LehrBar: Online-Selbstlernangebote für Praxislehrpersonen*

**WYSS Corinne<sup>1</sup>, KRATTENMACHER Samuel<sup>2</sup>, WEINGARTNER Eva<sup>2</sup>, HÜSLER Nina<sup>1</sup>, JOCHUM Angela<sup>2</sup>, LOCHER Anna<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule FHNW, Suisse ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG), Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Lehrer:innenbildung; Berufspraktische Ausbildung; Online Selbstlernangebote; Weiterbildung; Praxislehrpersonen

Praxislehrpersonen begleiten angehende Lehrpersonen in Praktika und tragen entscheidend zu deren Kompetenzentwicklung bei. Sie sind wichtige Ansprech- und Begleitpersonen, die den Studierenden einen entsprechenden Support leisten und in unterschiedlicher Weise eine Vorbildfunktion einnehmen (Kosinár, Leineweber & Schmid, 2016; Hascher, 2012). Nach entsprechenden Qualifizierungsmassnahmen durch Pädagogische Hochschulen sind Praxislehrpersonen oft über viele Jahre tätig; aktuelle (fach-)didaktische Erkenntnisse und Konzepte müssen in der Regel in eigener Verantwortung angeeignet werden. Aufgrund mangelnder Weiterbildungsbemühungen kann die Begleitung der Studierenden beeinträchtigt sowie die gewünschte Kompetenzentwicklung im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung erschwert werden. Um diesem Umstand gerecht zu werden verfolgt das Projekt „Onlinebasierte Selbstlernangebote für Begleitpersonen in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen“ das Ziel, Praxislehrpersonen mithilfe von niederschweligen Selbstlernangeboten zusätzliches

wissenschaftliches Wissen zur Verfügung zu stellen. Vor dem Hintergrund, dass Lehrpersonen Weiterbildungsveranstaltungen aufgrund einer weiten Anreise, Unterrichtsausfällen und Schwierigkeiten mit Unterrichtsvertretungen nicht besuchen (Bachmaier, 2011), werden die Angebote online zur Verfügung gestellt, so dass sie zeit- und ortsunabhängig genutzt werden können. Das Projekt wird in Kooperation der beiden Pädagogischen Hochschulen FHNW und St.Gallen durchgeführt und durch swissuniversities unterstützt. Die Selbstlernangebote sollen bisherige Qualifizierungsmaßnahmen und Weiterbildungen nicht ersetzen, diese jedoch sinnvoll ergänzen. Die Angebote werden gemeinsam in enger Zusammenarbeit von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden (vgl. Kreis et al., 2020) erstellt, so dass eine hohe (fach-)didaktische Qualität und zugleich eine hohe Praxisrelevanz gewährleistet wird.

Um Erkenntnisse zur optimalen Erstellung und Implementierung zukünftiger Online-Selbstlernangebote zu erhalten, wird eine Begleitevaluation durchgeführt, mit der unterschiedliche Aspekte im Prozess der Erstellung und Nutzung der Angebote erfasst werden. Für die Phase der Erstellung sind insbesondere folgende Fragen leitend:

- Wie arbeiten PH-Dozierende und Praxisdozierende in der Erstellung der Online-Selbstlernangebote zusammen?
- In welcher Weise profitieren Praxisdozierende und PH-Dozierende von der gemeinsamen Erstellung der Online-Selbstlernangebote?

Zur Beantwortung der Fragen werden mit den PH-Dozierenden und Praxisdozierenden, die gemeinsam die Angebote konzipieren und erstellen, im Frühlingsemester 2022 halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Diese werden transkribiert und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Der Beitrag gibt einen Einblick in konzeptionelle Überlegungen zur Erstellung der onlinebasierten Selbstlernangebote, den Erstellungsprozess, die Plattform zur Distribution der Angebote und einen Einblick in erste Ergebnisse der Begleitevaluation. Auf dieser Grundlage sollen Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Zusammenarbeit von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden zur Erstellung von digitalen Weiterbildungsangeboten für Praxislehrpersonen diskutiert werden.

#### Literatur

Bachmaier, R. (2011). Fortbildung Online. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines tutoriell betreuten Online-Selbstlernangebots für Lehrkräfte, [Doktorarbeit]. Online unter: <https://pub.uni-regensburg.de/22007> (20.01.2022)

Kosinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (2016). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann Verlag.

Kreis, A., Krattmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A., & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden—Berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38(3), 407–421.

Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 30(1), 87–98.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.

## Schreibdidaktisches Wissens in der Lehrerbildung - Diagnostik und Förderung

**UNGER Valentin<sup>1</sup>, GLASER Cornelia<sup>2</sup>, DÖRFLER Tobias<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>St.Gallen University of Teacher Education, Switzerland ; <sup>2</sup>Heidelberg University of Education, Germany

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Schreibdidaktisches Wissen, Intervention, Lehrerbildung, Professionsforschung, Digitalisierung

### Einleitung und theoretische Aspekte

Schreiben gilt als elementare gesellschaftliche Fähigkeit. Internationale Studien verweisen aber darauf, dass zahlreiche Schüler\*innen Probleme beim Textproduzieren haben (vgl. u.a. National Center for Education Statistics, 2012). Dies wird unter anderem auf die hohe Komplexität des Schreibprozesses zurückgeführt (vgl. u.a. Hayes & Flower, 1980). Beim Erlernen dieses komplexen Prozesses brauchen Schülerinnen und Schüler die Unterstützung durch ihre Deutschlehrpersonen (vgl. Grausam, 2018), wofür diese schreibdidaktisches Wissen (= SDW, vgl. Keller & Glaser, 2019) benötigen. Zur Entwicklung des SDW während der Einstiegsphase in den Beruf (Vorbereitungsdienst) liegen keine längsschnittlichen Befunde vor. Die Befundlage zum Lehramtsstudium verweist auf hohe Entwicklungsbedarfe im Bereich der Förderung von SDW (vgl. Keller & Glaser, 2019). Es existieren zudem keine Evidenzen, welche Faktoren die Entwicklung von SDW vorhersagen können.

### Fragestellungen

1. Inwiefern entwickelt sich SDW über das erste Jahr der Berufseinstiegsphase hinweg?
2. Wie sollte eine Interventionsmaßnahme gestaltet sein, dass sie SDW im Studium effektiv fördern kann?
3. Welche Faktoren sagen die Entwicklung von SDW vorher?

### Methodologie

1. Es wurden  $N = 203$  angehende Deutschlehrpersonen vor ihrer Berufseinstiegsphase und nach einem Jahr mittels eines Vignettentests zur Erfassung von SDW (Keller & Glaser, 2019) befragt. Die Daten wurden über ein latentes Veränderungsmodell ausgewertet.
2. Es wurde eine Interventionsmaßnahme evidenzbasiert und unter Einbezug von Expert\*innen entwickelt, pilotiert und evaluiert. In der Evaluation wurden  $N = 554$  Lehramtsstudierende mittels des Vignettentests (s.oben) vor und nach deutschdidaktischen Veranstaltungen befragt (IG: $n = 152$  Studierende; VG1 (ohne Schreibdidaktikbezug):  $n = 109$



---

Studierende; VG2 (mit Schreibdidaktikbezug):  $n = 293$  Studierende). Zur Identifikation des Interventionshaupteffekts wurde wie in (1) ein latentes Veränderungsmodell berechnet. Die Gruppenvariablen wurden dummy-codiert als unabhängige Variablen für den latenten Veränderungsfaktor ( $\Delta$ SDW) aufgenommen.

3. Zur Identifikation möglicher Prädiktoren von  $\Delta$ SDW wurde ein latentes Veränderungsmodell über alle Gruppen aus (2) gerechnet und die angenommenen Faktoren als UVs auf  $\Delta$ SDW aufgenommen.

### Ergebnisse

1. In dem latenten Veränderungsmodell (CFI = .928) konnte ein kleiner negativer Effekt ermittelt werden ( $d$ Cohen =  $-0.346$ ,  $p \leq .05$ ).
2. In dem latenten Veränderungsmodell (CFI = .973) konnte ein mittlerer Interventionshaupteffekt in Relation zur VG1 ( $r$ Pearson = .27,  $p \leq .05$ ) sowie zur VG2 ( $r$ Pearson = .29,  $p \leq .05$ ) bestimmt werden.
3. Schreibdidaktisches Vorwissen kann  $\Delta$ SDW, unter Kontrolle des Gruppeneinflusses, signifikant vorhersagen.

### Diskussionspunkte

Vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie soll auf Basis der Ergebnisse diskutiert werden, wie SDW in der Lehrerbildung auch in Zeiten von Hochschulschliessungen digital effektiv gefördert werden kann (vgl. als Grundlage Schmidberger et al., in press).

#### Literatur

Evens, M., Elen, J., & Depaepe, F. (2015). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies. *Education Research International*, 1–23. <https://doi.org/10.1155/2015/790417>

Grausam, N. C. (2018). Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben“: Eine empirische Studie am Beispiel einer neu eingeführten integrierten Schulform (Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung, Bd. 1). Münster: Waxmann.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, E. & Glaser, C. (2019). Empirische Befunde zum Wissen angehender Lehrkräfte über evidenzbasierte Maßnahmen zur Förderung der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(6), 1433–1460. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0848-5>

National Center for Education Statistics. (2012). The nation's report card: Writing 2011. (NCES 2012-470), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Zugriff am 11.10.2020. Verfügbar unter [http://www.nationsreportcard.gov/writing\\_2011/summary.aspx](http://www.nationsreportcard.gov/writing_2011/summary.aspx)

Schmidberger, L., Unger, V., & Wacker, A. (in press). Durch das Internet ‚gequetschte‘ Seminare!? Befunde einer explorativen Befragung von Studierenden im ersten Online-Semester. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 22.

## Förderung der Grundkompetenzen in der Schweiz

### **BÜCHEL Karin, LUSSI Isabella, FELLER Ruth**

Interface Politikstudien Forschung und Beratung, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Education tout au long de la vie, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé

*Mots-clés* : Grundkompetenzen, Inklusion, Bildungsangebote, Informations- und Kommunikations-technologie

Das 2017 revidierte Weiterbildungsgesetz (WeBiG) beauftragt Bund und Kantone, Erwachsenen den Erwerb und den Erhalt von Grundkompetenzen zu ermöglichen (Art. 14 Abs. 1 WeBiG). Gemäss Artikel 13 Absatz 1 sind Grundkompetenzen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache, Grundkenntnisse der Mathematik sowie Anwendungskennnisse von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Grundkompetenzen sind eine Voraussetzung dafür, damit Erwachsene lebenslang lernen, am gesellschaftlichen Leben und an Bildungsangeboten teilnehmen sowie in der Arbeitswelt bestehen können.

Initiativen auf kantonaler sowie nationaler Ebene wie zum Beispiel das Projekt «einfach besser» tragen dazu bei, die Grundkompetenzen in der Bevölkerung zu fördern und betroffene Zielgruppe beispielsweise beruflich zu integrieren.

Interface präsentiert im Rahmen des Referats Ergebnisse aus der Begleitforschung zum Thema «Förderung von Grundkompetenzen in der Schweiz» zu folgenden Kernfragen:

- Was sind zentrale Akteure bei der Förderung von Grundkompetenzen und wie arbeiten diese zusammen?
- Wie werden mangelnde Grundkompetenzen erkannt und welchen Beitrag leisten dazu bestehende Abklärungsinstrumente?
- Was zeichnet gute Weiterbildungsangebote für Personen mit mangelnden Grundkompetenzen aus?
- Welchen Beitrag leisten Bildungsgutscheine zur Förderung von Grundkompetenzen?

Konkret beruhen die Ergebnisse auf methodisch kombinierte Erhebungen, wie Recherchen zur und Dokumentenanalyse innerhalb der Förderung von Grundkompetenzen, leitfadengestützte Experteninterviews mit Verbandsvertreter/-innen (DVLS, SVEB) und Weiterbildungsanbieter/-innen, Fokusgruppeninterviews mit Betroffenen, Online-Befragungen von Beratungspersonen verschiedener Settings (z.B. Sozialberatung, Arbeitsintegration) und kantonale Fallstudien fokussiert auf die Abstimmung und Koordination der Schnittstellen sowie die Qualität der Angebote.

Die Ergebnisse aus vier Teilstudien zeigen, dass die Akteurslandschaft im Bereich der Förderung von Grundkompetenzen sehr heterogen und grösstenteils kaum institutionalisiert ist. Zum Beispiel klären verschiedene Akteure ohne expliziten Auftrag

---

regelmässig Grundkompetenzen ab. Die Abklärungsinstrumente für mangelnde Grundkompetenzen sind vielzählig und divers. Trotzdem besteht ein Bedarf nach weiteren Abklärungsinstrumenten, die besser auf die Zielgruppe ausgerichtet sind. Die existierenden Weiterbildungsangebote sind zielführend, wenn der individuelle Bedarf der Betroffenen erkannt und abgeholt wird. Offen bleiben die Fragen, inwiefern kann und soll die Förderung der Grundkompetenzen auf den unterschiedlichen Ebenen institutionalisiert werden und welche Handlungsspielräume haben die involvierten Akteure? Diese Fragen sollten hinsichtlich der Inklusion Betroffener mit mangelnden IKT Grundkompetenz diskutiert werden.

#### Literatur

Bundesgesetz über die Weiterbildung vom 20. Juni 2014 (WeBiG; SR 419.1).

SBFI (2020): Grundsatzpapier 2021 –2024: Förderung des Erwerbs und Erhalts von Grundkompetenzen Erwachsener (Art. 16 WeBiG).

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2016): Grundsatzpapier. Förderung des Erwerbs und Erhalts von Grundkompetenzen Erwachsener, Bern, S. 1.

<https://www.besser-jetzt.ch/>, Zugriff am 10.01.2022

Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB: Geringe Grundkompetenzen in der Schweiz: Ausmass und Konsequenzen: <https://alice.ch/de/themen/grundkompetenzen/innovativ-foerdern/kursleiterkompetenzen/bedeutung/>, Zugriff am 09.04.2021.

## Communications Inclusion | SSRE\_S12C\_10

### La COVID et la Statistique : la double peine ?

#### **CRETZAZ VON ROTEN Fabienne**

UNIL / SSP, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Enseignement de la statistique à l'université, Survey Attitudes Towards Statistics (SATS), déterminants des attitudes, curriculum sciences du sport, enseignement à distance

#### **Introduction**

La littératie statistique est nécessaire de nos jours que l'on soit scientifique ou citoyen (Cretzaz von Roten & de Roten, 2013). Le cours de Statistique est souvent source d'anxiété pour les étudiant.e.s du tertiaire car il a la réputation d'être la cause de nombreux échecs. La pandémie de COVID19 a engendré un changement d'approche pédagogique ¾ à l'UNIL distanciel en 2021, hybride en 2022. Sur une population d'étudiant.e.s de bachelor en sciences du sport, cette recherche vise à analyser l'effet de l'approche pédagogique et celui de deux nouveaux déterminants sur les attitudes envers la Statistique.

#### **Méthodologie**

Cette recherche se base sur l'instrument de Schau et al. (1995) : 28 items sur la Statistique mesurant les dimensions Affect, Compétences cognitives, Valeur et Facilité/Difficulté. Le questionnaire interroge aussi le genre, la note de maturité en mathématique, l'intérêt pour des statistiques courantes (4 items), ainsi que la confiance en soi en sport (Beattie et al. 2010, 8 items).

Les étudiant.e.s ont répondu au questionnaire avant leur premier cours de Statistique en février 2021 (n=77) et en février 2022 (n=85).

#### **Résultats**

Selon la dénomination de Schau et al., l'Affect des répondants montre une moyenne *neutre* (M=4.17 en 2021, M=4.29 en 2022, p=.525), des Compétences cognitives *positive* (M=4.63 versus 4.65, p=.913), une Valeur *positive* (M=4.87 versus 4.71, p=.276), mais une Facilité/Difficulté *négative* (M=3.43, M=3.36, p=.542).

Au niveau des déterminants, les attitudes diffèrent selon le genre (la moyenne d'Affect et Compétences cognitives des étudiants est supérieure à celle des étudiantes, p=.022 et .008), et sont corrélées avec la note de mathématique (par ex. r=0.48 avec Affect). De plus, les attitudes sont corrélées avec l'intérêt (pour les statistiques relatives au Sport avec Valeur r=.21, celles de la vie quotidienne avec Facilité/Difficulté r=-.23) et la confiance en soi en sport est corrélé avec les attitudes (par ex r=.23 avec Affect).

En comparant étudiants en Sciences du sport et en Psychologie en Suisse (Zimprich, 2012), les premiers ont un niveau d'Affect plus élevé (p=.001), mais il n'y a pas de différences sur les autres dimensions.

#### **Discussion**

Cette absence de différences selon l'approche pédagogique, attendues selon la littérature, sera discutée en fonction des caractéristiques de ces étudiant.e.s et des avantages pour certains sous-groupes d'étudiant.e.s. La confirmation des déterminants de la littérature (Eichler & Zapata-Cardona, 2016) sera complétée par l'apport des deux nouveaux déterminants, qu'il s'agira de confirmer avec de nouvelles études.

#### *Bibliographie*

Cretzaz von Roten, F., & de Roten, Y. (2013). Statistics in science and in society: from a state of the art to a new research agenda. *Public Understanding of Science*, 22(7), 768-784.

Eichler, A., & Zapata-Cardona, L. (2016). *Empirical research in statistics education*. Springer.

Schau, C., et al. (1995). The development and validation of the survey of attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 868-875.

Zimprich, D. (2012). Attitudes towards statistics among Swiss psychological students. *Swiss Journal of Psychology*, 71(3), 149-155.

## *Wie Familienmerkmale und Lernverhalten von Schüler\*innen den Effekt von Herkunft auf den Lernzuwachs im Fernunterricht, während der Covid-19-Pandemie erklären – eine mehrperspektivische Analyse*

**GARROTE Ariana<sup>1</sup>, NEUENSCHWANDER Markus<sup>1</sup>, NIEDERBACHER Edith<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PH FHNW, Suisse ; <sup>2</sup>PH Bern

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Enseignement obligatoire, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Fernunterricht, COVID-19 Pandemie, Bildungsungleichheit, Lernen, Familie

Die Covid-19-Pandemie führte im Frühling 2020 in der Schweiz zu einem flächendeckenden Unterbruch des Präsenzunterrichts in allen Volksschulen. Dies kann vielfältige Wirkungen auf die Leistungen von Schüler\*innen haben (Kuhfeld et al., 2020; Tomasik et al., 2020; Wang et al., 2020). Unerwartet und mit sehr kurzer Vorbereitungszeit führten Lehrpersonen Fernunterricht ein. Gleichzeitig waren die Eltern mit der Aufgabe konfrontiert, die Begleitung des Lernens ihrer Kinder zu organisieren (Garrote et al., 2021; Helm et al., 2021; Huber et al., 2020). Mit der Verlagerung des Lernortes von der Schule in die Familie besteht das Risiko, dass sich Herkunftseffekte auf den Lernzuwachs der Schüler\*innen verstärken, was zu einer Vergrößerung der Bildungsdisparitäten führen könnte.

### **Forschungsfrage**

Wie sehr beeinflussen der sozioökonomische Status (SES) und die Familiensprache von Schüler\*innen ihren Lernzuwachs während des Fernunterrichts? Werden diese Zusammenhänge durch die Selbstwirksamkeitserwartungen zur Lernunterstützung von Eltern, das Vorhandensein eines ruhigen Lernorts und das Lernverhalten von Schüler\*innen vermittelt?

### **Methode**

Diese Frage wurde mit einer Stichprobe von 1321 Schüler\*innen ( $n = 765$  4., 5. und 6. Primarstufe,  $n = 556$  7. und 8. Sekundarstufe), 851 Erziehungsberechtigten und 108 Klassenlehrpersonen aus der Nordwestschweiz, die im Sommer 2020 einen Online-Fragebogen ausfüllten, bearbeitet. Mit dem Schüler\*innenfragebogen wurden die Familiensprache und das Vorhandensein von einem ruhigen Lernort erfasst. Die Erziehungsberechtigten (86% weiblich) beantworteten Fragen zum familiären SES, zu ihrer Selbstwirksamkeitserwartung und zum Lernverhalten der Schüler\*innen. Die Lehrpersonen (63% weiblich) beantworteten Fragen zum Leistungsniveau vor dem Fernunterricht und zum Lernzuwachs während des Fernunterrichts von über 1040 Schüler\*innen.

### **Ergebnisse & Diskussion**

Die Ergebnisse eines Pfadmodells zeigen, dass der SES und die Familiensprache den Lernzuwachs während des Fernunterrichts erklären. Der Zusammenhang zwischen SES und Lernzuwachs der Schüler\*innen wird einerseits über das Leistungsniveau der Schüler\*innen und deren Lernverhalten und andererseits über die elterlichen Selbstwirksamkeitserwartungen zur Unterstützung und das Lernverhalten der Schüler\*innen vermittelt (multiple Mediationen). Die Familiensprache erklärt den Lernzuwachs ausschliesslich über das Leistungsniveau der Schüler\*innen. Die Verfügbarkeit eines ruhigen Lernortes hängt weder mit dem SES noch mit der Familiensprache zusammen. Er erklärt aber das Lernverhalten, welches wiederum den Lernzuwachs vorhersagt. Ausgehend von den vorliegenden Daten scheinen die Herkunftseffekte auf den Lernzuwachs während des Fernunterrichts, der in der Schweiz nur wenige Wochen betrug, ähnlich auszufallen wie während Präsenzunterricht.

Die vorliegenden Befunde tragen zur bildungspolitischen Debatte bei, inwiefern der Fernunterricht, während der Covid-19-Pandemie Bildungsungleichheiten verstärkte oder sichtbar machte. Implikationen für die Praxis, insbesondere die Bedeutung des Lernverhaltens der Schüler\*innen zu Hause im Sinne des selbstregulierten Lernens, werden diskutiert.

### *Literatur*

Garrote, A., Neuenschwander, M. P., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V., & Rösti, I. (2021). Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie: Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen. <https://doi.org/dx.doi.org/10.26041/fhnw-3707>

Helm, C., Huber, S., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J., & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>

Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

---

## Communications Inclusion | SSRE\_S12C\_11

### Die «Konstituierende Rahmung» als Konzept zur Analyse unterrichtlicher Praxen der In-/Exklusion

**PAPKE Katharina**

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Pratiques et compétences pédagogiques, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Rekonstruktive Inklusionsforschung, Praxeologische Wissenssoziologie, Pädagogische Professionalität, In-/Exklusion, Primarstufe

Mit dem im Feld der *Praxeologischen Wissenssoziologie* – gleichermassen in Abgrenzung wie in Weiterentwicklung etablierter Konzepte (etwa dem von Oevermann, 1996) – entstandenen theoretischen Konstrukt der «*Konstituierenden Rahmung*» (Bohnsack, 2017) ist ein neuerer Beitrag im Bereich der *Professionalisierungsforschung* zu verzeichnen (Bohnsack, 2020). Das vorliegende Referat möchte dessen Potentiale für die Analyse unterrichtlicher Praxen der In-/Exklusion eruieren, nachdem diese bereits im Kontext von Schulentwicklungsprozessen herausgestellt wurden (Köpfer, Wagner-Willi & Papke, 2021).

Hierzu wird zunächst eine Verbindung der theoretischen Annahmen mit den Traditionslinien des Inklusionsdiskurses (insbesondere von systemtheoretischen bzw. konstruktivistischen Ansätze: z.B. Feuser, 2004) hergestellt; sowie in einem zweiten Teil eine durch das o.g. Konstrukt angeleitete empirische Komparationsanalyse exemplifiziert. Dabei wird im Rahmen des SNF-Projektes «*Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts*» (2020-2024) entstandenes Material genutzt: Dieser Korpus setzt sich aus Unterrichtsvideografien sowie Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen-Teams und Schüler\*innen zusammen, die in insgesamt sechs verschiedenen Klassen in vier Primarschulen der Nordwestschweiz erhoben wurden resp. werden. Zu diesen Klassen zählen sowohl Regelklassen als auch 'Integrationsklassen'. Sind grundsätzlich beide mit der Umsetzung 'integrativer Lösungen' betraut, so unterscheiden sich die Regel- von den Integrationsklassen im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schüler\*innen sowie die Ressourcenausstattung: Während in Integrationsklassen drei bis fünf Schüler\*innen sogenannte 'verstärkte Maßnahmen' erhalten und eine dauerhafte Doppelbesetzung mit Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagog\*innen resp. Lehrpersonen für 'Integrative Spezielle Förderung' strukturell vorgesehen ist, beschränkt sich die personelle Ausstattung in Regelklassen auf ein heilpädagogisches Grundangebot, das bedarfsorientiert durch zusätzliche Lektionen aufgestockt werden kann.

Damit ist ein spannungsreiches Feld von möglichen Verbindungen de-/kategorisierender und de-/professionalisierender Tendenzen beschrieben. Eine Rekonstruktion unterrichtlicher Praxen der In-/Exklusion soll hierbei mittels der im qualitativen Paradigma angesiedelten *Dokumentarischen Methode* (Bohnsack, 2017) erfolgen. Erste Ergebnisse des SNF-Projektes bzw. der darin angelegten Promotionsstudie (Promovendin: K. Papke) zeigen, dass eine vergleichsweise stärkere personelle Ressourcenausstattung nicht zwangsläufig eine inklusivere Unterrichtspraxis hervorbringt – vielmehr erweist sich im Hinblick auf die Lehrpersonen die Frage geteilter Orientierungen als äusserst relevant. Entlang dieser Ergebnisse kann zur Diskussion gestellt werden, welche Analysemöglichkeiten wie auch 'blinde Stellen' das Konstrukt der «*konstituierenden Rahmung*» (Bohnsack, 2017; 2020) – im Vergleich zu anderen Konzepten – bereithält. Insbesondere hinsichtlich Fragen der Kooperation von regelschulischen und heilpädagogischen Lehrpersonen ist hierin eine hohe wissenschaftliche wie praktischen Relevanz zu verorten.

#### Literatur

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. B. Budrich.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. B. Budrich.

Feuser, G. (2004). *Autismus: Eine menschenmögliche und menschliche Lebensform*. Beitrag präsentiert an der Aktionswoche der Österreichischen Autistenhilfe, Wien, Österreich. <https://www.georg-feuser.com/autismus-eine-menschenmoegliche-und-menschliche-lebensform/>

Oevermann, U. (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In A. Combe. & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Surkamp.

Köpfer, A., Wagner-Willi, M. & Papke, K. (2021). *Dokumentarische Methode und inklusive Schulentwicklung*. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 77-96). Waxmann.

### Lernsituationen in inklusiven Settings mittels Videoclub gemeinsam entwickeln und gestalten

**SMIT Robbert, TARAS Alexandra**

St.Gallen Pädagogische Hochschule, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Inklusion, Videoclub, Lehrerweiterbildung, Primarschule

In der Präsentation wird über das Weiterbildungs-Projekt LINSE für Lehrpersonen (LP) im Bodenseeraum berichtet, welches in Kooperation der PHSG und PH Vorarlberg durchgeführt wird. Ziel war es, die Unterrichtsqualität in inklusiven Settings zu entwickeln und förderliche Formen für das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf zu ermitteln. Aus Sicht der Forschung verfolgten wir die Absicht, die Gespräche in den Videoclubs beider Länder inhaltlich auszuwerten.

Als innovative Strategie wurde die Erhöhung der Unterrichtsqualität durch den Einsatz von Videoclubs avisiert (van Es, 2012). Damit verfolgten wir einen handlungsorientierten Ansatz, der die Kompetenzentwicklung der LP im Tandem unterstützt. Wir stützten uns dabei auf Studien zur Entwicklung der Wahrnehmung bei LP, dem sogenannten «Noticing», wobei als Folge der

Teilnahme an Weiterbildungen mit Videomaterial oftmals die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler vermehrt in den Vordergrund der Unterrichtsbemühungen rückten (Brouwer, 2014).

In den Regionen Vorarlberg (A) und St.Gallen (CH) fand im Schuljahr 2020/21 je ein dreimaliges Videoclub-Treffen mit je zwei Tandems bestehend aus LP und schulischen Heilpädagoginnen statt. Alle Videoclub-Treffen wurden videografiert. Zurzeit erfolgt die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2010) auf Basis eines von uns erstellten Codierleitfadens. Mit Bezug auf die Zusammenarbeit von LP bieten sich unterschiedliche Modelle für eine Analyse an: Bezüglich der Unterrichtsqualität geht es um ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 1998) oder auch die Kriterien des Universal Design of Learning (UdL) (Schlüter et al., 2016) lassen sich berücksichtigen.

Erste Ergebnisse der Schweizer Videoclubs zeigen, dass sich Wahrnehmungen der Lehrpersonen bezüglich Focus SchülerInnen versus Lehrperson die Waage halten, was als positiv zu werten ist, da das Lernen der SchülerInnen im Vordergrund stehen sollte. Ferner finden sich in etwa gleichviele Aussagen zu organisatorischen Merkmalen des Unterrichts und solche die inklusives, gemeinsames Lernen betreffen. Es lässt sich daher auf ein gutes Wahrnehmen des Lernens am gemeinsamen Gegenstand schliessen. Die Teamarbeit war eigentlich kaum ein Thema. Wir interpretieren dies so, dass es keine Reibungsflächen in der Kooperation gibt, aber die gemeinsame Vorbereitung auch eher schwierig im Video sichtbar wird.

Als erste Schlussfolgerung lässt sich festhalten, dass sich Probleme bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts weniger bei der Haltung, als vielmehr in der didaktischen Optimierung der Umsetzung manifestieren. Als Fazit der beteiligten LP wird die Weiterbildung im Sinne des Video-Clubs als sinnvoll erachtet. Bedeutsam ist aber aus ihrer Sicht die Begleitung der moderierenden Person, damit die Erkenntnisse und Folgerungen optimal herausgearbeitet werden können.

#### Literatur

Brouwer, N. (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32(2), 176-195.

Dawkins, S. L. (2019). Co-teach your way to successful inclusion. ASCD Express, 14(25).

Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. Integrationspädagogik auf dem Weg zu einer Schule für alle, 10-35.

Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S., & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching - Potentiale nutzen. Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39(3), 573-591.

Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Schlüter, A.-K., Melle, I., & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. Sonderpädagogische Förderung heute, 61(3), 270-285.

van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. Teaching and Teacher Education, 28(2), 182-192.

## Communications Inclusion | SSRE\_S12C\_12

### Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten – Ergebnisse der Interventionsstudie EmTiK

**ISLER Dieter<sup>1</sup>, HEFTI Claudia<sup>1</sup>, MAIER Judith<sup>1</sup>, DURSUN Betül<sup>1</sup>, KIRCHHOFER Katharina<sup>1</sup>, STICCA Fabio<sup>3</sup>, NEUGEBAUER Claudia<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Thurgau, Suisse ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Zürich, Suisse ; <sup>3</sup>Marie Meierhofer-Institut für das Kind

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Formation continue, Langage et éducation, Qualité en éducation*

*Mots-clés : Mündliche Textfähigkeiten, Lehrpersonenhandeln, Unterrichtskommunikation, Kindergarten, Scaffolding*

Globalstrukturierte Sprachhandlungen wie Berichten, Erzählen, Erklären oder Argumentieren sind für schulisches Lernen in allen Fächern von hoher Relevanz. Junge Kinder sind aber je nach familiärer Gesprächskultur unterschiedlich vertraut mit diesen Praktiken. Im Kindergarten können alle Kinder mit solchen «mündlichen Texten» vertraut werden. Damit sind konzeptionell schriftliche, aber medial mündlich realisierte Sprachproduktionen gemeint, die a) solistisch produziert werden, b) distante Inhalte sprachlich repräsentieren, c) textuell strukturiert sind und d) genrespezifische Merkmale aufweisen. Mündliche Textfähigkeiten erwerben Kinder bei der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben durch Modelllernen und zugeschnittene Unterstützung. Die Ausgestaltung von Gesprächen durch Kindergarten-Lehrpersonen ist deshalb ein Schlüsselfaktor für ihre Förderung.

In der Interventionsstudie EmTiK mit Pre-post-followup-Design wurde der Zusammenhang zwischen dem erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandeln und den mündlichen Textfähigkeiten der Kinder empirisch überprüft. In 60 Kindergarten-Klassen wurden zu Beginn des ersten Jahres, in der Mitte und am Ende des zweiten Jahres Erhebungen durchgeführt: Die Lehrpersonen wurden jeweils während 90 Minuten gefilmt, und die Videodaten mit einem neu entwickelten Ratinginstrument eingeschätzt. Vier bis fünf Kinder aus jeder Klasse (N=278) absolvierten zu jedem Erhebungszeitpunkt zwei Tests: eine Nacherzählung eines sprachfreien Trickfilms und einen Test zur Messung der exekutiven Funktionen. Die Lehrpersonen der Interventionsgruppe absolvierten zwischen der ersten und zweiten Erhebung eine intensive Weiterbildung mit Videocoaching, Kleingruppen- und eLearning-Einheiten. Im Beitrag werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt. Beantwortet werden folgende Fragen: 1. Wie entwickeln sich die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder? 2. Wirkt sich die Weiterbildung günstig auf das erwerbsunterstützende Handeln der Lehrpersonen aus? 3. Begünstigt ein optimiertes Handeln der Lehrpersonen den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten der Kinder?

---

#### Literatur

Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996). Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Isler, D., Hefti, C., Kirchofer, K. und Dinkelmann, I. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch* 2018/1, 1–20.

Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K. & Curenton, S. (2012). Impact of professional development on pre-school teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 387–400.

## *Was macht eine mündliche Aussage im Fremdsprachenunterricht verständlich und adressatengerecht? Erste Hinweise aus einer Pilotstudie.*

### **RÜTTI-JOY Olivia**

Pädagogische Hochschule St. Gallen, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Evaluation, test et mesure, Langage et éducation

*Mots-clés* : Teacher language competence, berufsspezifische Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, Fremdsprachenunterricht, Schüler:innenurteile, Adressatengerechtigkeit

Das Konstrukt der *Teacher Language Competence* (TLC) geht davon aus, dass sich berufsspezifische Sprachkompetenzen von allgemeiner Sprachkompetenz unterscheiden (Elder & Kim, 2014; Freeman et al., 2015; Sokolova, 2012; Vicente, 2012). Dabei wird angenommen, dass Fremdsprachenlehrpersonen nebst allgemeiner Sprachkompetenzen über spezifische sprachliche Fertigkeiten verfügen müssen, um ihren Beruf erfolgreich auszuüben (Elder & Kim, 2014; Freeman, 2017). Ein konkreterer Versuch der Konzeptualisierung von TLC bieten die berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile (BSSKP) (Kuster et al., 2014) und ein entsprechendes analytisches Fremdbeurteilungsraster (Bleichenbacher et al., 2017). Diese Instrumente sollen der Förderung und Beurteilung von TLC dienen. Unter anderem deklarieren sie die Kompetenz, sich in der Zielsprache adressatengerecht und verständlich auszudrücken, als eines der wesentlichsten Qualitätsmerkmale gut ausgeprägter TLC (Kuster et al., 2014). Die sogenannte Adressatengerechtigkeit beinhaltet die Fähigkeit, den sprachlichen Ausdruck der Leistungsstärke und dem (fremd)sprachlichen Kompetenzniveau der Lernenden anzupassen (Kuster et al., 2014; Bleichenbacher et al., 2014c).

Um zu identifizieren, inwiefern eine mündliche Sprachproduktion tatsächlich adressatengerecht ist, ist die Perspektive der Adressaten unabdingbar. Bisher liegen kaum empirische Untersuchungen dazu vor, inwiefern Schüler:innen der Volksschule eine fremdsprachliche Äusserung einer Lehrperson tatsächlich verstehen und bezüglich ihrer Verständlichkeit und sprachlichen Qualität einschätzen. In einer explorativen, qualitativen Pilotstudie zu den BSSKP (Kuster et al., 2014) wurde diese Lücke mit folgenden Fragestellungen sondiert: Wie schätzen Schüler:innen der Sekundarstufe 1 eine mündliche, fremdsprachliche Sprachproduktion von angehenden Fremdsprachenlehrpersonen bezüglich dessen sprachlichen Qualität und Verständlichkeit ein? Welche sprachlichen und inhaltlichen Aspekte werden von Schüler:innen der Sekundarstufe 1 wahrgenommen und zur Sicherstellung des Verständnisses als unabdingbar empfunden?

Zur explorativen Untersuchung dieser Fragestellungen wurden qualitative, halbstrukturierte Leitfadenterviews mit fünf Lernenden der Zielstufe pilotiert. Das berufsspezifische Fremdbeurteilungsraster (Bleichenbacher et al., 2019) diente als Grundlage zur Erstellung des Interviewleitfadens. Die Teilnehmenden erfüllten die Funktion von Domänenexpert:innen, wobei sie Audioaufnahmen mündlicher Sprachproduktionen angehender Lehrpersonen in der Zielsprache Englisch hinsichtlich ihrer sprachlichen Qualität und Verständlichkeit beurteilten. Die gewonnenen Daten wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Erste Resultate der Pilotierung liefern tentative Hinweise dazu, dass Lernende der Zielstufe – analog zum Ansatz der BSSKP – allgemeine Sprachkompetenz hinsichtlich der Voraussetzungen zur Verständnissicherung als weniger ausschlaggebend einzuschätzen scheinen als adressatengerechte Sprache. Zudem gibt es erste Hinweise, dass Adressatengerechtigkeit als Konzept potenziell hochdynamisch und kontextabhängig sein und den situativen Einsatz bestimmter parasprachlicher Kompetenzen und Mediationsstrategien voraussetzen könnte. Die Ansätze aus der Pilotierung liefern eine erste Grundlage zur Durchführung einer umfassenderen Studie zur Untersuchung der dargestellten Fragestellungen.

#### Literatur

Bleichenbacher, L., Hilbe, R., Klee, P., Kuster, W., & Roderer, T. (2017). Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten (Projektresultate). <https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Forschung/Institute/Institut-Fachdidaktik-Sprachen/201711%20Beurteilung%20BSSK%20Produktebericht.pdf>

Elder, C., & Kim, S. H. O. (2014). Assessing teachers' language proficiency. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (1 ed.). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla138>

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4 ed.). Beltz Juventa.

Kuster, W., Klee, P., Egli Cuenat, M., Roderer, T., Forster-Vosicki, B., Zappatore, D., Kappler, D., Stoks, G., & Lenz, P. (2014). Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I. <https://www.phsg.ch/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen>

Sokolova, N. (2012). Teacher language competence description: Towards a new framework of evaluation. *Quality of Higher Education*, 9, 75-97. <https://doi.org/10.7220/2345-0258.9.3>

Vicente, S. (2012). Sprachpraktische Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer – Forschungsstand und Perspektiven. In T. Tinnefeld, I.-A. Busch-Lauer, H. Giessen, M. Langner, & A. Schumann (Eds.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. (pp. 77-90). htw saar.

---

## Diskriminierende Sprechakte im Parlament – Analysen heil- und sonderpädagogischer Vorstösse in den Schweizer Kantonsparlamenten

**WICKI Monika T.**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Pays Bas

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Histoire de l'éducation, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Inklusion, Politik, Diskurs, Diskriminierung

### Einleitung

Durch die neue Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen im Rahmen des neuen Finanzausgleichs (NFA) tragen die Kantone seit 2008 die gesamte fachliche, rechtliche, wie auch finanzielle Verantwortung für sonderpädagogische Massnahmen. Damit wurde ein Systemwechsel von der Logik einer bundesweit, medizinisch ausgerichteten Sozialversicherung in die Logik der kantonalen Bildungssystematik vollzogen. Hinzu kommt, dass mit der Ratifizierung der UNO Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) im Jahr 2014 in der Schweiz die staatliche Pflicht zum Aufbau einer inklusiven Gesellschaft und eines entsprechenden Bildungssystems durch Massnahmen rechtlicher, institutioneller, politischer und administrativer Art besteht.

In der Schweiz wurde ein dual-inklusives Schulsystem aufgebaut (Speck, 2016). Das heisst, alle Kinder werden gemeinsam geschult, sofern es für sie und ihre Entwicklungsmöglichkeiten zuträglich ist. Zusätzlich bestehen weiterhin separate Schulen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Diese Form der Umsetzung steht in einem Spannungsverhältnis zum Recht auf inklusive Schulung, was zu politischen Auseinandersetzungen, auch in den kantonalen parlamentarischen Debatten führen kann.

### Methode

Nach Kriesi (2001) stellt die Mobilisierung der öffentlichen Meinung das zentrale Scharnier zwischen den Bürgerinnen und Bürger und ihren Repräsentanten im politischen Entscheidungsprozess dar. Dabei spielt die Tatsache, dass in vielen westlichen Ländern offene ethnische, religiöse und weitere soziale Vorurteile gesellschaftlich unerwünscht, aber immer noch weit verbreitet sind, eine wichtige Rolle. Denn sie führt zu indirekten und gesellschaftlich weniger unerwünschten Formen von Diskriminierung. Diskriminierung wird daher weniger offen und verbal ausgedrückt, sondern muss an dem, was ein Sprecher unbewusst »von sich gibt« oder was »zwischen den Zeilen« gelesen werden kann, untersucht und festgemacht werden. Nach Graumann und Wintermantel (2007) können Sprachproben nach Zeichen und Symbolen defensiver, aversiver, ambivalenter Einstellungen untersucht werden, Trennen, Distanzieren, Unterschiede betonen, Abwerten und Festschreiben sind Zeichen, die nicht unbedingt von jedem als diskriminierend erkannt werden, die aber Signalwirkung besitzen. (ebd., S. 14).

Um dies zu untersuchen wurden 207 politische Vorstösse, die zu heilpädagogischen Themen zwischen 2012 und 2019 in den verschiedenen Kantonsparlamenten eingereicht worden sind, analysiert. Die Vorstösse wurden bezüglich der erstellenden Personen und Parteien, im Hinblick auf die Inhalte und Wirkung sowie die wirkungsvollen Motionen im Hinblick auf diskriminierende Sprechakten untersucht.

### Ergebnisse

Ein Drittel der in den schweizerischen Kantonsparlamenten zwischen 2012 und 2019 eingereichten Motionen befasst sich mit dem Thema Integration/Separation. In diesen Vorstössen wurden zahlreiche diskriminierende Sprechakte, wie sie von Graumann & Wintermantel (2007) beschrieben werden, festgestellt.

### Diskussionspunkte

Die Ergebnisse werden im Hinblick auf den Entstehungskontext und deren Praxisrelevanz diskutiert.

#### Literatur

Graumann, C.-F., & Wintermantel, M. (2007). Diskriminierende Sprechakte. Ein funktionaler Ansatz. In S. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.). *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 147–178). transcript.

Kriesi, H. (2001). Die Rolle der Öffentlichkeit im politischen Entscheidungsprozess: Ein konzeptueller Rahmen für ein international vergleichendes Forschungsprojekt. (WZB Discussion Paper, No. P 01-701). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH (WZB).

Speck, O. (2016). Was ist ein inklusives Schulsystem? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(3), 185-195.

## Communications Bien être | SSRE\_S12C\_13

### *Le burnout et l'engagement des enseignants au cours de l'année scolaire : Le rôle de l'intelligence émotionnelle*

**CECE Valérian<sup>1,2</sup>, GUILLET-DESCAS Emma<sup>2</sup>, LENTILLON-KAESTNER Vanessa<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse ; <sup>2</sup>Laboratoire sur les vulnérabilités et l'innovation dans le sport, Université Lyon 1, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Formation des maîtres

*Mots-clés* : bien-être enseignant, émotion des enseignants, théorie de la conservation des ressources, approche centrée sur les personnes, longitudinal

Le bien-être des enseignants représente une question sociale cruciale en raison des conséquences notables sur ces acteurs de l'éducation mais également sur le bien-être et la réussite des élèves (Madigan & Kim, 2021). Au cours de l'année scolaire, les

---

enseignants sont quotidiennement exposés à divers facteurs de stress (von der Embse & Mankin, 2020), comprenant différentes sortes de pressions en provenance de l'institution (e.g., contraintes temporelles des programmes) et des élèves (e.g., sécurité, comportements déviants).

Cette étude visait à explorer les trajectoires longitudinales de burnout et d'engagement des enseignants au cours d'une année scolaire, et à déterminer si l'intelligence émotionnelle (IE) des enseignants au début de l'année scolaire permettrait de prédire l'appartenance à ces trajectoires.

Un échantillon de 311 enseignants (42.40 ans, SE = 9.64years) a complété un questionnaire afin de mesurer les scores de burnout (comprenant la fatigue physique, la lassitude cognitive et l'épuisement émotionnel) et d'engagement (i.e., force physique, vivacité cognitive, énergie émotionnelle) à trois moments de l'année en se basant sur l'approche de Shirom (Shirom, 2003, 2011). Les niveaux d'IE (intrapersonnelle, i.e., gestion de ses propres émotions ; et interpersonnelle, i.e., gestion des émotions d'autrui) étaient également mesurés en début d'année.

Les résultats d'analyses de courbes de croissances de profils latents ont révélé de deux à quatre trajectoires selon les dimensions du burnout et de l'engagement, soulignant l'hétérogénéité de ces construits pour les enseignants au cours de l'année scolaire. Les trajectoires mettent également en avant davantage de variabilité pour l'engagement que pour le burnout au cours d'une année scolaire. De plus, un rôle prédictif de l'IE a été observé sur les trajectoires longitudinales et confirme le rôle majeur des ressources émotionnelles dans le bien-être des enseignants. Plus précisément, l'IE intrapersonnelle était particulièrement reliée aux trajectoires de burnout tandis que l'IE interpersonnelle était également associée aux trajectoires d'engagement. Dans une perspective appliquée, ces résultats invitent à soutenir le bien-être enseignant en développant leur IE durant la formation initiale et continue.

#### *Bibliographie*

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

Shirom, A. (2003b). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology*. (pp. 245–264). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10474-012>

Shirom, A. (2011). Vigor as a Positive Affect at Work: Conceptualizing Vigor, Its Relations with Related Constructs, and Its Antecedents and Consequences. *Review of General Psychology*, 15(1), 50–64. <https://doi.org/10.1037/a0021853>

von der Embse, N., & Mankin, A. (2020). Changes in Teacher Stress and Wellbeing Throughout the Academic Year. *Journal of Applied School Psychology*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031>

## *Attitude vis-à-vis du métier et risque de burn-out des enseignant·e·s en formation : rôle des émotions et du soutien social*

**HASCOËT Marine, AUDRIN Catherine**

Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Education et santé, Formation des maîtres

*Mots-clés* : attitude, burnout, émotion, soutien social, enseignant·e·s en formation

Lors de leur formation les enseignant·e·s sont confrontées à de nombreux enjeux. A la fois étudiant·e·s et enseignant·e·s ils ou elles doivent assumer plusieurs rôles et la charge de travail peut parfois conduire à des situations émotionnellement à risque. Le niveau burnout des enseignant·e·s en formation est ainsi un sujet de préoccupations. Les personnes en situation de burnout présentent un syndrome d'épuisement émotionnel, une attitude cynique et négative, et une réduction de l'accomplissement personnel (Maslach et Jackson, 1981). Si certains facteurs peuvent augmenter le risque de burnout comme le stress perçu ou la charge de travail (e.g., Chan, 2003) d'autre peuvent jouer un rôle de protection comme le soutien que la personne perçoit de son entourage (Jacobs & Dodd, 2003).

Dans cette étude nous avons voulu examiner si l'attitude que les enseignants avaient vis-à-vis de leur métier (intérêt, enthousiasme, satisfaction de bien faire son métier) pouvait influencer leur risque de burnout. Nous avons également postulé que les émotions et le soutien perçu de la part de leur entourage pourrait jouer un rôle ce processus. Plus spécifiquement, nous faisons l'hypothèse que plus les attitudes des enseignant·e·s en formation étaient positives face à leur métier, plus les émotions ressenties en formation seraient positives (e.g., joie) et moins elles seraient négatives (e.g., anxiété, colère). Ces émotions positives seraient alors négativement liées au risque de burnout tandis que les émotions négatives seraient elles liées positivement. Enfin nous supposons que le soutien perçu (émotionnel et d'estime) de la part de la famille, des amis et des formateurs pourrait atténuer le lien négatif entre les émotions négatives et le burnout.

Nous avons interrogé 324 enseignant·e·s en formation avec un questionnaire en ligne. Les analyses de médiation montrent que l'attitude prédit les émotions positives et négatives qui prédisent à leur tour les trois dimensions du burnout, validant ainsi notre première hypothèse. En revanche, le soutien social, qu'il soit émotionnel ou d'estime, et qu'il provienne de la famille et amis ou des formateurs, ne joue pas un rôle de tampon dans la relation entre les émotions négatives et le burnout.

Le burnout ayant une forte influence sur le risque d'abandon des études, les implications concernant la persévérance dans le métier et le bien-être des enseignant·e·s en formation seront discutées en regard de ces résultats.

#### *Bibliographie*

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2(2), 99-113.



Chan, D. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381-395. doi : 10.1016/S0742-051X(03)00023-4

Jacobs, S.R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303. doi : 10.1353/csd.2003.0028

## *Stress, épuisement et soutien social chez des enseignants travaillant auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers.*

**MEYLAN Nicolas, BENOIT Valérie, VALLS Marjorie**

Haute Ecole Pédagogique vaud

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé

*Mots-clés* : Enseignants, stress, épuisement, soutien social, élèves à besoin éducatifs particuliers, trouble du spectre de l'autisme

### **Introduction**

La scolarisation d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP) en classe ordinaire est de plus en plus courante en Suisse. Dans ce contexte, les enseignant·e·s doivent s'adapter et gérer de nouvelles problématiques, ce qui constitue autant un défi qu'une source de stress voire d'épuisement. Il nous semble donc important de mieux comprendre le vécu de ces enseignant·e·s afin d'essayer autant que possible de préserver leur capacité à accompagner des élèves ayant des BEP. Dans la continuité de précédents travaux visant à identifier les facteurs de protection de la santé des enseignant·e·s travaillant avec des élèves ayant des BEP (e.g. Boujut et al., 2016), nous nous intéressons ici au soutien social et son rôle potentiellement protecteur contre le stress et l'épuisement professionnel. Des travaux ayant montré l'effet modérateur et/ou médiateur du soutien social dans la relation entre le stress et le burnout en contexte professionnel (e.g. Devereux et al., 2009), nous souhaitons notamment examiner ces relations dans une population d'enseignant·e·s travaillant avec des élèves BEP.

### **Méthode**

Notre échantillon se compose de 190 enseignant·e·s spécialisé·e·s et ordinaires vaudois travaillant auprès d'un ou plusieurs élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. Ces dernier·ère·s ont rempli un questionnaire en ligne portant notamment sur le stress perçu, l'épuisement professionnel et le soutien social.

### **Résultats**

Les analyses n'ont pas encore été effectuées car la récolte des données vient de se terminer. Néanmoins, nos résultats devraient permettre de : (1) décrire la nature du stress perçu et de l'épuisement professionnel de ces enseignant·e·s ; (2) décrire la fréquence et la satisfaction du soutien dont ils·elles bénéficient ; et (3) explorer les interactions entre ces différentes variables. En d'autres termes, nous nous attendons à ce que la fréquence et/ou la satisfaction du soutien social modère ou médiate l'effet du stress sur le burnout.

### **Discussion**

Nos résultats seront discutés en termes d'implications pour de futures recherches et de renforcement de mesures préventives sur le terrain, mais aussi dans le cadre de la formation des enseignant·e·s.

### *Bibliographie*

Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(9), 2874-2889.

Bonvin, P., Valls, M., Ramel, S., Angelucci, V., & Benoit, V. (2016). Mise en place de pratiques inclusives à l'échelle d'un établissement scolaire : une étude des perceptions des enseignants. In G. Pelgrims et J.-M. Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 147-162). INS HEA : Suresnes.

Devereux, J. M., Hastings, R. P., Noone, S. J., Firth, A., & Totsika, V. (2009). Social support and coping as mediators or moderators of the impact of work stressors on burnout in intellectual disability support staff. *Research in developmental disabilities*, 30(2), 367-377.

Doudin, P. A., Meylan, N., & Curchod-Ruedi, D. (2013). Le soutien social à l'école : un facteur de protection pour les enseignants et leurs élèves. Dans Bacro, F. (Ed). *La qualité de vie. Approches psychologiques*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.

Squillaci, M., & Hofmann, V. (2021). Working in inclusive or non-inclusive contexts: relations between collaborative variables and special education teachers' burnout. In *Frontiers in Education*(Vol. 6, p. 160). Frontiers.

## **Communications Bien être | SSRE\_S12C\_16**

### *Teamsitzungen in Schulen – Nur Zeitverschwendung und Belastung?!?*

**ZALA-MEZÖ Enikő**

PH Zürich Zentrum für Schulentwicklung, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Lernen im Beruf, Professionalisierung, Teamsitzungen, Schulentwicklung

## Einleitung

Teamsitzungen werden von schulischen Mitarbeitenden oftmals als zeitliche Belastung betrachtet. An diesem Punkt scheint sich die Forschung mit der schulischen Praxis nicht einig zu sein. Zahlreiche Forschungsergebnisse belegen, dass Kooperation unter den Lehrpersonen zur Schulqualität und sogar zur besseren Leistungen der Schüler:innen beiträgt (Cannata et al., 2017). Besprechungen von pädagogischen Themen werden als Teil der professionellen Entwicklung angesehen (Desimone, 2009). Dieser Widerspruch zwischen Forschungsergebnissen und gelebter Praxis motivierte diese Studie. Wir möchten dabei die Fragen beantworten: Was passiert während Teamsitzungen? Welche Art von Gesprächen findet statt und wird dabei neues Wissen generiert?

Die Studie basiert auf einem praxistheoretischen Ansatz (Reckwitz, 2003); bei dem Praktiken die zentralen Analyseeinheiten der sozialen Phänomene sind. Praktiken werden kollektiv hervorgebracht und durch implizite soziale Ordnungen strukturiert. Die Rekonstruktion von Praktiken macht die impliziten sozialen Ordnungen sichtbar. Teamsitzungen sind ein wichtiger Teil der schulischen Praktiken. Wenn wir wie Desimone (2009) davon ausgehen, dass berufliches Lernen vor Ort stattfindet, stellt sich die Frage, ob Gesprächspraktiken (Lefstein et al., 2020) das berufliche Lernen fördern?

## Methoden

Im Beitrag wird eine vergleichende Fallanalyse vorgestellt. Teamsitzungen aus drei Schulen (je zwei Teams und pro Team je zwei Sitzungen) wurden miteinander verglichen. Zunächst ging es darum ein Kategoriensystem zu erstellen, um die Sitzungen beschreiben zu können. Es wurden folgende messbare Merkmale von Sitzungen durch Kategorien erfasst:

- individueller Anteil der Teilnehmenden am Gespräch
- Anzahl der besprochenen Themen und wie lange diese diskutiert werden
- Wie oft und wie lange schweifen Teilnehmenden von Sitzungsthemen ab
- Interaktionen, die eine positive Atmosphäre schaffen.

Es werden ausserdem Diskursmuster und -verläufe beschrieben., dabei wird zwischen generativen und nicht-generativen (Lefstein et al., 2020) Diskurssequenzen unterschieden.

## Ergebnisse

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass die Redeanteile der Einzelpersonen unterschiedlich lang sind. Teamleitungen hatten einen besonders grossen Anteil an Gesprächen. Es wurde auch beobachtet, dass die Teams selten vom geplanten Zeitplan abweichen. Einige Teams versuchten mit Äusserungen eine fröhliche Atmosphäre zu schaffen. Wissensgenerierende Sequenzen und pädagogische Fragen gab es eher selten.

Es stellt sich die Frage, ob die Tatsache, dass Teamsitzungen als Belastung empfunden werden mit der Art der hier beobachteten Sitzungen zusammenhängt und das Wohlbefinden beeinträchtigt.

### Literatur

Cannata, M. A., Smith, T. M., & Taylor Haynes, K. (2017). Integrating academic press and support by increasing student ownership and responsibility. *AERA Open*, 3(3), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2332858417713181>

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/0022487116676315>

Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating Research on Teacher Learning: Toward Pedagogically Productive Talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360–368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive / A Perspective in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>

## *Pausenplatz, Stadtpark und Hecke statt Wald? Erfahrungen und Herausforderungen mit Draussenunterricht in der Stadt*

**MÜLLER-KUHN Daniela, HÄBIG Julia**

Pädagogische Hochschule Zürich, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Unterricht, Lehrperson, ausserschulischer Lernort, Stadt, Mixed Methods

## Einleitung

Schulischer Unterricht, der nicht im Schulhaus, sondern im Freien stattfindet, erhält in der Schweiz zunehmend Aufmerksamkeit. International ist die Rede von Outdoor Education oder Outdoor Learning, auf Deutsch kann von Draussenunterricht gesprochen werden. Studien zeugen von positiven Auswirkungen des Draussenunterrichts auf das Wohlbefinden der Lernenden (Raith & Lude, 2014). Die körperliche, psychische und soziale Entwicklung und auch das Lernen von Schülerinnen und Schülern werden durch Draussenunterricht positiv beeinflusst (SILVIVA, 2018; von Au & Gade, 2016). Trotz dieser Vorteile wird Draussenunterricht nur von einem Teil der Lehrpersonen praktiziert. Die Begleitevaluation zur vom WWF Schweiz lancierten Kampagne «Ab in die Natur – draussen unterrichten» zeigt, dass der prozentuale Anteil an Lehrpersonen aus städtischen Schulen, die draussen unterrichten, viel geringer ist als jener an Lehrpersonen vom Land. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher spezifisch der

---

Situation von Lehrpersonen aus städtischen Schulen. Er zeigt auf, weshalb Stadtlehrpersonen draussen unterrichten, von wem sie unterstützt werden und wie ausgewählte Lehrpersonen Draussenunterricht in der Stadt umsetzen.

### **Methodologie**

Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Situation von Lehrpersonen aus städtischen Schulen in Bezug auf Draussenunterricht bilden Daten aus dem Jahr 2021 aus der Begleitevaluation zu «Ab in die Natur – draussen unterrichten», welche das Zentrum für Schulentwicklung der pädagogischen Hochschule Zürich erhoben hat. Hierfür wird einerseits eine Fragebogenerhebung herangezogen, an welcher rund 150 Lehrpersonen aus Stadtschulen teilgenommen haben. Die Ergebnisse zur Situation in der Stadt werden punktuell mit den Ergebnissen zur Situation auf dem Land respektive in der Agglomeration kontrastiert. Andererseits werden inhaltsanalytisch ausgewertete Interviewdaten von drei Lehrpersonen aus Stadtschulen verwendet.

### **Ergebnisse**

Die Lehrpersonen unterrichten insbesondere draussen, um den Unterricht interessanter zu gestalten und überfachliche Kompetenzen zu fördern. Im Unterschied zu den Lehrpersonen vom Land scheinen die Stadtlehrpersonen in Bezug auf Draussenunterricht stärker auf sich alleine gestellt zu sein. Sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler schätzen aus Sicht der Lehrpersonen den Draussenunterricht – jedoch nicht ganz so ausgeprägt, wie dies Lehrpersonen vom Land tun. Während der Wald der favorisierte Draussenunterrichtsort auf dem Land ist, findet der Draussenunterricht in der Stadt an ganz verschiedenen Orten statt. Das Fallbeispiel einer Lehrperson zeigt, dass Draussenunterricht in der Stadt ganz natürlich in den Schulalltag eingebaut werden kann.

### **Mögliche Diskussionspunkte**

Die Ergebnisse regen an, darüber nachzudenken, inwieweit Draussenunterricht im Schulalltag stärker verortet werden soll und kann und welche Unterstützungsleistungen und Massnahmen dafür notwendig sind, insbesondere für Schulstandorte im städtischen Umfeld, so dass Draussenunterricht einen Beitrag zur Steigerung des Wohlbefindens der Lernenden und Lehrenden leisten kann.

#### *Literatur*

Raith, A., & Lude, A. (2014). Startkapital Natur: Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. Oekom Verlag.

von Au, J., & Gade, U. (Hrsg.). (2016). „Raus aus dem Klassenzimmer“: Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Beltz Juventa.

Wauqziez, S., Henzi, M., & Barras, N. (2018). Draussen unterrichten – Das Handbuch für alle Fachbereiche: 1. und 2. Zyklus (SILVIVA, Hrsg.; 1. Auflage). hep verlag.

## *Dialogische Unterrichtsgespräche über Kinderbücher – Eine Intervention zur Förderung diskursiver Praktiken in der 4. und 5. Klasse*

### **DAMMERT Yvonne**

Pädagogische Hochschule Bern, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Langage et éducation, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Dialogische Unterrichtsgespräche, Diskursive Praktiken, Talk Moves, Gesprächssteuerung, Coaching

Unterrichtsgespräche erweisen sich besonders dann als lernwirksam, wenn Lehrpersonen die Führung und Kontrolle über die Gespräche den Schüler\*innen übertragen (Murphy et al. 2016). In dialogischen Unterrichtsgesprächen tragen die Lernenden die Verantwortung für ihren Verstehensprozess, indem sie sich einander kognitiv-aktivierende Fragen stellen, ihre Antworten begründen und belegen sowie die Argumente der Gesprächsteilnehmer\*innen kritisch prüfen (Alexander, 2018). Die Rolle der Lehrperson beschränkt sich auf die Begleitung der Gespräche durch Talk Moves (Michaels & O'Connor, 2015). Dabei handelt es sich um situationsspezifische Frage-, Feedback- und Modellierungstechniken, die die Schüler\*innen bei der Erweiterung ihrer diskursiven Praktiken unterstützen und zugleich kritisches Denken anregen.

Im Beitrag wird das Interventionsprogramm SKiLL (PHBern) vorgestellt, welches Lehrpersonen bei der Implementierung dialogischer Gespräche über Kinderbücher in der 4./5. Primarschulklasse durch videobasierte Coachings unterstützt. Während vier Coachingzyklen werden die Lehrpersonen bei der Analyse ihres Gesprächsverhaltens und der Erarbeitung von diskursförderlichen Handlungsalternativen begleitet. Zusätzlich lernen die Schüler\*innen zu Beginn der achtmonatigen Intervention verschiedene dialogische Diskurspraktiken kennen. In elf Kleingruppengespräche diskutieren sie schliesslich über vier Kinderbücher und erhalten somit die Möglichkeit, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern und gemeinsam neues Wissen zu konstruieren.

An der Intervention nehmen  $N=9$  Lehrpersonen sowie  $N=107$  Schüler\*innen teil. Analysiert werden die Gespräche der Interventions- und Kontrollgruppe zu zwei Messzeitpunkten auf Basis des Diskursanalyse-Instruments «DRIFT» (Murphy et al., 2017).

Es interessieren (a) ob Lehrpersonen die Kleingruppengespräche nach der Intervention weniger dominieren, indem sie seltener steuernde Fragen stellen, weniger das Rederecht kontrollieren, die Antworten der Schüler\*innen seltener evaluieren und die Schüler\*innen stattdessen durch Talk Moves unterstützen. Ebenso soll überprüft werden, ob sich das Gesprächsverhalten der Schüler\*innen verändert, indem sie (b) nach der Intervention mehr kognitiv-aktivierende Fragen stellen, ihre Aussagen häufiger begründen und mehr kumulative sowie explorative Gespräche führen als zuvor.

Die Analysen von 40 Gesprächen zeigen eine Abnahme der gesprächskontrollierenden Praktiken der Lehrpersonen über die Intervention, indem sie weniger steuernde Fragen stellen ( $z = -3.180, p = .001$ ) und weniger Antwortevaluationen vornehmen ( $z = -3.180, p = .001$ ). Auch kontrollieren sie seltener das Rederecht ( $z = -3.180, p = .001$ ). Stattdessen setzen sie mehr Talk Moves ( $z = -2.341, p = .019$ ) zur Begleitung der Gespräche ein. Auch das Gesprächsverhalten der Schüler\*innen verändert sich signifikant. Sie stellen mehr kognitiv-aktivierende Fragen ( $z = -3.180, p = .001$ ), begründen ihre Behauptungen häufiger ( $z = 2.830, p = .005$ ) und führen mehr kumulative ( $z = 2.934, p = .003$ ) sowie explorative Gespräche ( $z = -2.380, p = .017$ ).

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse zur Wirksamkeitsevaluation der Intervention vorgestellt und im Kontext des aktuellen Fachdiskurses zur Gestaltung lernwirksamer Unterrichtsgespräche diskutiert.

#### Literatur

Alexander, R. J. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Routledge.

Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing Talk Moves as Tools: Professional Development Approaches for Academically Productive Discussions. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing Intel-ligence Through Academic Talk and Dialogue* (pp. 347–361). American Educational Research Association. [https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1\\_27](https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1_27)

Murphy, P. K., Firetto, C. M., Wei, L., Li, M., & Croninger, R. M. V. (2016). What REALLY Works: Optimizing Class-room Discussions to Promote Comprehension and Critical-Analytic Thinking. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 27–35. <https://doi.org/10.1177/2372732215624215>

Murphy, K. P., Greene, J. A., Firetto, C. M., & Butler, A. M. (2017). Analyzing the Talk in Quality Talk Discussions: A Coding Manual. *ScholarSphere*. <https://doi.org/10.18113/s1xw64>

## Communications Bien être | SSRE\_S12C\_17

### *L'engagement dans la formation enseignante selon l'ajustement personne-environnement : Une étude française*

**LEROY Nadia, NUNEZ REGUEIRO Fernando**

Université Grenoble Alpes, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation

*Mots-clés* : motivation, ajustement, besoin psychologique, apprentis-enseignants, analyse de surface de réponse

En France comme à l'étranger, les données montrent depuis une quinzaine d'année une « perte d'attractivité » des métiers de l'enseignement (Cnesco, 2016). Pour expliquer cette défection, la recherche a notamment invoqué les situations de stress qui toucheraient les enseignants et apprentis-enseignants (e.g., Núñez-Regueiro et al. 2021). Les théories de l'ajustement personne-environnement indiquent que la congruence entre besoins de la personne et apports de l'environnement conditionne le bien-être, les situations de stress apparaissant alors en cas d'incongruence (Cable & Edwards, 2004). La théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000) suppose de même que le bien-être individuel est conditionné par la satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation, à travers les apports fournis par l'environnement.

Prenant appui sur ces deux cadres théoriques, cette étude analyse les effets des besoins des apprentis-enseignants (1ère année de formation) et des apports de leur environnement académique, afin d'éclairer les processus motivationnels en jeu. Plus précisément, nous étudions si les situations de congruence (vs incongruence) entre besoins et apports sont associées à l'engagement dans la formation tels que mesurés par la satisfaction professionnelle, l'engagement émotionnel et les intentions d'abandon des apprentis-enseignants. Deux hypothèses sont émises. Suivant l'hypothèse de congruence symétrique (H1), les niveaux d'engagement devraient être plus élevés lorsque la différence entre les besoins et les apports est nulle (i.e., besoins = apports), et plus faibles lorsque la différence est positive (apports > besoins) ou négative (apports < besoins). Suivant l'hypothèse de congruence asymétrique (H2), les niveaux d'engagement devraient être plus faibles en situation d'incongruence négative (apports < besoins), intermédiaires en situation de congruence (apports = besoins) et plus élevés en situation d'incongruence positive (apports > besoins).

Afin de tester ces hypothèses, une enquête nationale a été menée pour mesurer les besoins et apports des apprentis-enseignants en formation (Leroy & Núñez-Regueiro, en préparation), et leur niveau d'engagement ( $N > 900$ ). Les résultats (en préparation) reposent sur l'analyse de surface de réponse (RSA), une technique permettant de modéliser précisément l'effet des situations de congruence (vs incongruence) en combinant les effets des besoins et apports sur l'engagement, sur plusieurs degrés (modèle de régression polynomiale). Ainsi, alors que des recherches antérieures sur la motivation des enseignants s'appuyaient sur des mesures auto-rapportées de l'ajustement (Trépanier et al., 2015), la RSA permet de modéliser cet ajustement et de déterminer sous quelles conditions, et en fonction de quels profils d'individus, les conséquences les plus adaptatives sont observées.

#### Bibliographie

Cable, D. M., & Edwards, J. R. (2004). Complementary and Supplementary Fit: A Theoretical and Empirical Integration. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 822–834. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.822>

CNESCO. (2016). Le métier d'enseignant attire-t-il toujours? Dossier de synthèse. (p. 56). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <http://www.cnesco.fr/fr/attractivite-du-metier-denseignant/>

Núñez-Regueiro, F., Escrivá-Boulley, G., Azouaghe, S., Leroy, N. Núñez-Regueiro, S. (in press). Motivated To Teach, but Stressed Out by Teacher Education": A Content Analysis of Self-Reported Sources of Stress and Motivation Among Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*

---

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Trépanier, S.-G., Forest, J., Fernet, C., & Austin, S. (2015). On the psychological and motivational processes linking job characteristics to employee functioning: Insights from self-determination theory. *Work & Stress*, 29(3), 286–305. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1074957>

## *Le souci de l'autre : une éthique du care au fondement des pratiques d'enseignement de l'éducation thérapeutique du patient en formation initiale des infirmiers*

**MEZIANI Meriam**

Université de Lille, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Care, approche par compétence, new public management, stress

Cette communication s'intéresse à la place de l'éthique du *care* dans les pratiques d'enseignement de l'éducation thérapeutique du patient au sein de la formation initiale des infirmiers en France.

Cette idée émerge d'une recherche compréhensive menée, lors d'une première vague d'entrevues, auprès de vingt formateurs en soins infirmiers responsables des unités d'enseignement de soins éducatifs et préventifs. L'enquête, appuyée sur un cadre épistémologique psychophénoménologique (Vermersch, 2012) et combinant entretiens semi directifs et entretiens d'explicitation visait la finalité de participer à l'intelligibilité des pratiques d'enseignement de ces professionnels dans un environnement de formation qualifié de peu capacitant.

Les premiers résultats qui émergent, valorisent l'expression de gestes professionnels (Bucheton, 2019) de face à face pédagogique, nourris par une culture professionnelle du métier d'infirmier fondée sur un habitus de *care* (Gilligan, 1982, Tronto, 1997).

Cette découverte nous a conduit à requestionner l'état de santé psychologique des étudiants en soins infirmiers en le mettant en dialogue avec leur contexte de formation.

La formation initiale des infirmiers, réformée par le LMD en 2009 et entrée dans un processus d'universitarisation fondé sur une conception capitaliste et compétitrice de la formation, place ses acteurs dans des formes d'injonctions paradoxales vulnérabilisantes.

Elle renvoie ainsi vers une dérive de formation d'un professionnel du soin qui construit son portefeuille de compétences conformément aux exigences capitalistes du terrain plutôt que vers un soignant qui inscrit ses actes dans une logique de *care* et qui se réalise dans son travail.

Le milieu hospitalier au sein duquel les étudiants réalisent leurs stages, géré par les principes du new public management et de la tarification à l'acte pousse les infirmiers à négliger la dimension éducative du soin s'apparentant à des activités de *care* au profit du cure qui se trouve être prédominant dans les établissements de santé (Rothier Bautzer, 2013). Ainsi les étudiants en soins infirmiers ont rarement la possibilité, ne serait ce que d'observer, des situations d'ETP, ce qui met à mal leur formation dans ce domaine spécifique.

D'un point de vue empirique, il existe des données collectées dans des enquêtes journalistiques ou de syndicats étudiants, voire des recueils de témoignages de formateurs qui font état d'une souffrance des étudiants en soins infirmiers lors des stages.

Dans ces conditions, il devient essentiel de se pencher sur la question du bien être dans la formation initiale des infirmiers.

*Bibliographie*

Bucheton, D (2019), Les gestes professionnels dans la classe. Ethique et pratiques pour les temps qui viennent. Paris:ESF Sciences humaines.

Rothier Bautzer, E (2013), Le Care négligé. Les professions de santé face au malade chronique. Paris: De Boeck-Estern.

Vermersch, P. (2012), Explicitation et phénoménologie. Paris : PUF.

## *Les implications éthiques de l'accompagnement doctoral*

**CHARMILLOT Maryvonne**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Courants pédagogiques, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : accompagnement, posture épistémologique, expérience doctorale, éthique, insolence

« Etre avec et aller vers », telle est la définition minimale du verbe accompagner. Cette perspective fait de l'accompagnement une relation particulière qui repose sur la valeur symbolique du partage (Paul, 2009). Parler d'accompagnement doctoral marque donc un positionnement conceptuel fort. Quelles sont les implications éthiques d'une telle approche et comment les identifier ? Cette communication abordera cette question à partir d'une entrée épistémologique. L'hypothèse suggérée est que malgré les chartes éthiques du doctorat qui définissent les contours de l'encadrement ou plus largement de la formation doctorale et malgré la liberté académique déterminée comme principe général de la recherche universitaire, demeure un point aveugle lié aux questionnements épistémologiques. Les doctorantes et les doctorants sont confrontés à des lacunes de significations et peuvent se sentir seuls, isolés, voire en détresse. Cette communication proposera d'actualiser les implications éthiques de

---

l'accompagnement doctoral en reconnaissant la dimension politique des savoirs, en remettant au centre la responsabilité des chercheurs et des chercheuses et en favorisant l'engagement, contre la neutralité. Ces implications seront illustrées par des exemples d'actes de recherche insolents en réponse à certaines injonctions positivistes qui mettent les doctorantes et les doctorants en difficulté.

#### Bibliographie

De Sousa Santos, Boaventura (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Paris : Desclée de Brouwer.

Fabre, Michel (2015). La liberté de questionner. *Emancipation et problématisation*. *Penser l'éducation*, 36, 9-25.

Piron, Florence (2018). L'amoralité du positivisme institutionnel. In Laurence Brière, Mélissa Lieutenan-Gosselin & Florence Piron (Eds), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* (pp. 169-216). Québec : Editions Science et Bien Commun.

## Communications individuelles | SSRE\_S12C\_18

### *Einbezug von Praxis-Dozierende in Lehrveranstaltungen – Welchen Mehrwert und welche Herausforderungen nehmen Studierende wahr?*

**HOLLENSTEIN Lena, WODORSKI Dagmar, KRATTENMACHER Samuel**

Pädagogische Hochschule St.Gallen, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur

#### Theoretischer Hintergrund

Die Pädagogischen Hochschulen bilden Lehrpersonen auf wissenschaftlicher Basis für eine konkrete Berufsbefähigung aus. Praktika und ergänzende Begleitformate gewährleisten den Bezug zum Handlungsfeld Schule, was für die Kompetenzerweiterung von Studierenden zentral ist (Bach, 2013; Gröschner, 2012; Kreis & Staub, 2011). Dies stellt aber auch eine besondere Herausforderung für den Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrpersonenbildung dar, gilt es doch wissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Handeln im Sinne der Entwicklung einer professionellen Wissensbasis zu verbinden. Der Einbezug von Praxislehrpersonen in die Lehrveranstaltungen an der PH stellt eine Möglichkeit zur Schaffung hybrider Räume dar (Fraefel, 2018) innerhalb derer die je spezifische Expertise von Dozierenden und Praxislehrpersonen zur Etablierung von Professionalisierungsprozessen genutzt werden kann. Die vermehrt aufkommenden Bestrebungen solche Zusammenarbeitsformate zu gewährleisten ist als positiv zu werten (vgl. Shavelson, 2020). Erste Untersuchungen ziehen ein positives Fazit seitens der Beteiligten was den Einbezug von Praxislehrpersonen in Lehrveranstaltungen angeht (Kreis et al., 2020). Zentral erscheint diesbezüglich jedoch auch die Sichtweise der Studierenden.

Im geplanten Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, wie die Lernprozessunterstützung sowie der Mehrwert und die einhergehenden Herausforderungen aus Sicht der Studierenden wahrgenommen werden.

#### Methode

Im Rahmen des Projekts «Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden. Brückenschlag zwischen Hochschule und Zielstufe in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen» wurden Studierende mit einem Onlinefragebogen zu ihrem wahrgenommenen Mehrwert und die Lernunterstützung in Bezug auf den Einsatz von Praxis-Dozierenden befragt. Insgesamt liegen Daten von N = 337 Studierende der Kindergarten-/Primarstufe und Sekundarstufe I vor. Der Fragebogen umfasst sowohl offene als auch geschlossenen Fragen. Offene Fragen wurden inhaltsanalytisch in Anlehnung an Kuckartz (2019) ausgewertet. Die Lernprozessunterstützung konnte zu jeder erlebten Tätigkeit auf einer Likert-Skala von 1 «schlechte Unterstützung» bis 5 «ausgezeichnete Unterstützung» eingeschätzt werden.

#### Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass, aus Sicht der Studierenden, die Praxisdozierenden am häufigsten einen praktischen (91.7%) oder thematischen (91.5%) Input gemacht haben. Diese Tätigkeiten haben die Studierenden als gute bis sehr gute Unterstützung für ihren Lernprozess wahrgenommen (praktischer Input: M = 3.55, SD = .92; thematischer Input: M = 3.47, SD = 1.08). Den Mehrwert sehen die Studierenden vor allem in Bezug auf die Praxisbeispiele und Praxiserfahrungen. Die direkte Verbindung zwischen Theorie und Praxis sowie die Diskurse, die damit angeregt werden sollen, wird nur etwa halb so häufiger als Mehrwert genannt.

#### Diskussion

Die Ergebnisse werden in Bezug auf die Tätigkeiten und die Settings, in denen Praxisdozierende eingesetzt werden und die damit verbundene Lernprozessunterstützung diskutiert.

#### Literatur

Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Waxmann.

Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld: Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaityte & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer VS.

Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.

---

Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407–421.

Kreis, A. & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtacoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–84.

Kuckartz, U. (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Shavelson, R.J. (2020). Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 37–53.

## **Motivationale Lernvoraussetzung von Schüler:innen diagnostizieren - eine Voraussetzung für lernförderlichen Sportunterricht**

### **LANGER Anneke**

Europa-Universität Flensburg, Germany

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Evaluation, test et mesure, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Pädagogische Diagnose, Motivation, didaktische Maßnahmen, Sportunterricht, Grundschule

Motivationsprozesse im Sportunterricht unterstützen das individuelle Lernen und spielen eine wichtige Rolle bei der Förderung des zukünftigen Engagements für körperliche Aktivität. Motivationale Lernvoraussetzungen zu diagnostizieren, ermöglicht den Lehrkräften, an die verschiedenen Interessen anzuknüpfen und den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernfreude der Schüler:innen unterstützt wird (Tröster, 2019). Allerdings ist die Beurteilung der Motivation herausfordernd, da sie nur indirekt über Verhaltensmerkmale, wie z.B. Begeisterung, Interesse oder Unlust beobachtet und eingeschätzt werden kann. Um Sportunterricht angemessen und lernförderlich an die motivationalen Lernvoraussetzungen von Kindern anzupassen, ist eine enge Verknüpfung diagnostischer und didaktischer Handlungen erforderlich aber bisher kaum erforscht (Seyda & Langer, 2020). Bisherige Studien untersuchen, wie gut Lehrkräfte motivational-affektive Merkmale von Schüler:innen einschätzen können (u.a. Urhahne et al., 2010). Im Vortrag wird der Diagnoseprozess fokussiert und geht den Fragen nach, wie und welche motivationalen Lernvoraussetzungen Sportlehrkräfte diagnostizieren und welche Verknüpfungen zu didaktischen Handlungen dabei bestehen.

### **Methode**

Mit zehn Grundschulsportlehrkräften wurden Leitfadeninterviews zu ihrem diagnostischen Handeln im Sportunterricht geführt und mit der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) u.a. zu den Kategorien „Beurteilen motivationaler Lernvoraussetzungen“, „Verknüpfung von Diagnose und Didaktik“ sowie „Berücksichtigung motivationaler Lernvoraussetzungen“ ausgewertet. Die Aussagen wurden entlang der Interpretationsregeln (Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion) analysiert.

### **Ergebnisse**

Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass einige der befragten Sportlehrkräfte Indikatoren nutzen, um die motivationalen Lernvoraussetzungen zu beurteilen. Anzeichen für eine geringe Motivation sind z.B. „faul“ sein, „Unlust“ (Lehrkraft A1, C2) sowie die Zurückhaltung von Schüler:innen in bestimmten Sportarten. Für hohe Motivation werden als Indikatoren z.B. die „Begeisterung“ (Lehrkraft W2), Freude an BewegungsDemonstrationen, sowie sich ggs. messen wollen genannt. Wenige Sportlehrkräften sprechen über Techniken, um die Motivation zu beurteilen, z. B. die Kinder beim Völkerballspielen zu beobachten, ob sie versuchen „wieder reinzukommen ins Spiel oder setzen die sich an die Wand?“ (Lehrkraft W2).

Bei der Verknüpfung von diagnostischen und didaktischen Handlungen wird deutlich, dass die Sportlehrkräfte versuchen durch dichotome Differenzierungen die Motivation der SchülerInnen zu steigern, z. B. indem für unfitte oder unerfahrene Kinder leichtere, schaffbare Übungen und für fitte, erfahrene Kinder „herausfordernde“ (Lehrkraft H1) Übungen angeboten werden. Zudem nutzen einige Sportlehrkräfte schülerorientierte Maßnahmen, wie die Veränderung von Spielen durch die Schüler:innen.

### **Diskussion**

Praktische Bedeutsamkeit zeigt sich bei den Ergebnissen, indem deutlich wird, welche Maßnahmen zur Motivationsförderung durchgeführt werden. Im Vortrag werden neben den Unterschieden zwischen den Sportlehrkräfte im diagnostischen Handeln auch mögliche Beurteilungsfehler und Aspekte für ein lernförderliches didaktisches Setting sowie das methodische Vorgehen und die Limitationen der Studie diskutiert.

### *Literatur*

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz Pädagogik. Beltz.

Seyda, M., & Langer, A. (2020). Die Orchestrierung des diagnostischen und didaktischen Handelns im Sportunterricht: Eine Frage der Kompetenz! *Sportunterricht*, 69(8), 353–363. Abruf unter 10.30426/SU-2020-08-3

Tröster, H. (2019). *Diagnostik in schulischen Handlungsfeldern: Methoden, Konzepte, praktische Ansätze* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Urhahne, D., Zhou, J., Stobbe, M., Chao, S.-H., Zhu, M., & Shi, J. (2010). Motivationale und affektive Merkmale unterschätzter Schüler: Ein Beitrag zur diagnostischen Kompe-tenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3-4), 275–288. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000021>

---

## *Wirkungen der Unterstützung der drei psychologischen Grundbedürfnisse auf die Schülermotivation im Fach Bewegung und Sport. Ein integrativer Ansatz der Selbstbestimmungs- und Erwartungs-Wert-Theorie.*

**KRUSE Felix, BÜCHEL Sonja, BRÜHWILER Christian**

Pädagogische Hochschule St. Gallen, Schweiz

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation

*Mots-clés* : Basic Needs Support, Selbstbestimmungstheorie, Erwartungs-Wert-Theorie, Sportunterricht, MSEM

Das Fach Bewegung und Sport bietet Schüler:innen die Möglichkeit, nicht nur während der Schulzeit sportlich aktiv zu sein, sondern qualifiziert diese ausserdem an einer breiteren Bewegungs- und Sportkultur ausserhalb der Schule zu partizipieren. Ein Kernanliegen des Faches besteht demgemäss in der kontinuierlichen körperlichen Aktivität über die gesamte Lebensspanne, welche unter anderem der Förderung gesundheitsbezogener Gewohnheiten zur Vorbeugung psychischer und physischer Krankheiten dient (z. B. Biddle & Asare, 2011). Für die Aufnahme und Persistenz sportlicher Aktivität lassen sich insbesondere die verbundenen Emotionen und in Folge die intrinsische Motivation sowie das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept als dienlich bzw. hinderlich identifizieren (z.B. Crane & Temple, 2014). Ein wichtiges Ziel des Sportunterrichts besteht dementsprechend in der Stärkung der sportbezogenen Motivation und der selbstbezogenen Kognitionen der SchülerInnen. Forschungsbefunde auf Grundlage der Selbstbestimmungstheorie (SDT) konnten zeigen, dass die Unterstützung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (BNT) einen geeigneten Ansatz zur Untersuchung einer positiven Motivationsentwicklung von SchülerInnen im Sportunterricht darstellt (Vasconcellos et al., 2019). Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse der EPiC-PE Studie (Messmer et al., 2022) zu den Wirkungen der BNT-Unterstützung auf die Motivation der SchülerInnen im Fach Bewegung und Sport vor. Anders als in den meisten SDT-basierten Studien werden neben der Unterstützung der Autonomie ebenfalls die Unterstützung der Kompetenz sowie der im Fach Bewegung und Sport bisher wenig beachteten sozialen Eingebundenheit adressiert (z.B. Sparks et al., 2017). Die Konzeption der Motivation gründet indes auf der Erwartungs-Wert-Theorie, um einer potenziell individuellen Prädiktorkraft der beiden Wertkomponenten Nützlichkeit und Wichtigkeit Rechnung zu tragen (z.B. Patall et al. 2013). Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Forschungsfrage, inwiefern die lehrerseitige, schülerperzipierte BNT-Unterstützung die Motivation der SchülerInnen vorhersagt. Als methodischer Zugang wird die Analyse mittels Mehrebenen-Strukturgleichungsmodellierung (MSEM) angestrebt (N ≈ 70 Klassen; 1050 SchülerInnen). Erste Analysen deuten auf eine gute Reliabilität sowie, auf Individualebene, gute Fit-Werte der betreffenden Messmodelle hin (CFI/TLI = >.95; RMSEA = <.070; SRMR = <.050). Hinsichtlich des Strukturmodells werden geringe bis moderate, signifikante Effekte auf die Schülermotivation erwartet. Die soziale Eingebundenheit betreffend werden Effekte der lehrerseitigen Unterstützung von der Peer-Unterstützung unterschieden, wobei die stärkeren Effekte bei letzterer erwartet werden. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass die Nützlichkeit und Wichtigkeit zu unterscheidende Wertkomponenten mit individueller Varianzaufklärung darstellen. Diese Unterscheidung ist insbesondere im Kontext einer Adressierung des subjektiv empfundenen Wertes bzw. der Relevanz bei nicht unmittelbar intrinsisch motivierenden Unterrichtsinhalten interessant. Die Befunde können wichtige Erkenntnisse als Ansatzpunkt für Interventionen zur Förderung der Schülermotivation im Fach Bewegung und Sport liefern.

### *Literatur*

Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.

Crane, J., & Temple, V. (2015). A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. *European physical education review*, 21(1), 114-131.

Messmer, R., Brühwiler, C., Gogoll, A., Büchel, S., Vogler, J., Kruse, F., Wittwert, M., Steinberg, M. & Nadenbousch, A. (2022). Wissen und Können bei Lehrpersonen und Lernenden im Sportunterricht. Zum Design und zur Modellierung von Schüler\*innen und Lehrer\*innenkompetenzen. In R. Messmer & C. Krieger (Hrsg.), *Narrative zwischen Wissen und Können. Aktuelle Befunde aus Sportdidaktik und Sportpädagogik* (S. 209-231). Academia.

Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M., & Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37(1), 14-32.

Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J., & Jackson, B. (2017). An intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: Implications for student relatedness support and in-class experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(2), 120-133.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469.

## **Communications individuelles | SSRE\_S12C\_20**

### *Patterns of written arguments in a classroom intervention on energy policy with upper secondary students*

**ACKERMANN Nicole<sup>1</sup>, SIEGFRIED Christin<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Zürich ; <sup>2</sup>Goethe-Universität Frankfurt a.M.

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Education et citoyenneté, Langage et éducation

*Mots-clés* : civic education, economic education, societal problems, written arguments, argumentation skills, content knowledge



Civic argumentation refers to *societal problems* (e.g., agricultural trade, consumer protection, energy supply, retirement provision) and is connected to many disciplines. It aims to develop students' participation in society and to establish a *citizen culture*. Societal problems are complex and their possible solutions controversial (e.g., Sadler, 2004; Simonneaux, 2007). Argumentation on societal problems is a discursive process that involves justification, persuasion and negotiation. Arguments generated therein are both evidence-based and value-based, they may be articulated orally or written. Empirical research on written argumentation in the classroom has mainly focused on science education rather than *social science education*. However, previous studies indicate a substantial relation between domain-specific argumentation skills and domain-specific content knowledge (e.g., Kolstø, 2004; Sadler & Zeidler, 2004, 2005; Zohar & Nemet, 2002).

This study aims to examine students' written arguments before and after a classroom intervention on the societal problem "energy policy". (RQ1) What is the quality of written arguments before and after the intervention? (RQ2) How many argument profiles can be identified and how do they change throughout the intervention? (RQ3) How are domain-specific argumentation skills and domain-specific content knowledge related? We used a sample of grammar school students in Hesse, Germany (N = 190, grade 10/11, age 16-18, female 46%). Throughout the classroom intervention, we collected data at three measurement points (pre, post, follow-up) by a performance test for content knowledge (Ackermann, 2019) and a writing task on "energy policy measures" for argumentation skills. We qualitatively analysed the material with an analytical framework for written arguments (Ackermann & Kavadarli, in print). Additionally, we ran frequency analysis, cluster analysis, correlation analysis and variance analysis.

On the variables level, we find that students' argument quality did not substantially change over time. Of all arguments, about 90% were supporting justifications, 10% were fully accurate, 15% had scientific references and 30% included multiple perspectives. On the cases level, we identified three distinctive argument profiles with stable group size at each measurement point. Profile 1 (N<sub>p1</sub> 55%) did not change over time, profile 2 (N<sub>p2</sub> 25%) gained in accuracy and lost in reference, profile 3 (N<sub>p3</sub> 20%) gained in accuracy and perspective. The argument profile serves as a factor to distinct students' content knowledge. Our findings on the quality of students' written arguments as well as on the positive relation between argumentation skills and content knowledge are crucial for promoting effective argumentation on societal problems in the classroom.

#### References

- Ackermann, N. (2019). Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung. Dissertation, Universität Zürich. Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-175377>
- Ackermann, N., & Kavadarli, B. (in print). Civic argumentation in the economic domain: examining upper high school students' arguments on socio-economic problems in a performance test by applying a domain-specific analytical framework. *Citizenship, Social and Economics Education*.
- Kolstø, S. D. (2004). Students' argumentation: Knowledge, values and decisions. In E. K. Henriksen & M. Odegaard (Eds.), *Naturfagenes didaktikk - en disiplin i forandring? Det nordiske forskersymposiet om undervisning i naturfag i skolen* (pp. 63–78). Hoyskoleforlaget AS.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of research in science teaching*, 41(5), 513–536.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71–95.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of research in science teaching*, 42, 112–138.
- Simonneaux, L. (2007). Argumentation in Socio-Scientific Contexts. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (pp. 179–199). Springer. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2\\_9](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2_9)
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of research in science teaching*, 39(1), 35–62.

## Place-Based Education per l'Ocean Literacy

**ROCCA Lorena<sup>1</sup>, STOCO Silvia<sup>2</sup>, PIVA Manlio Celso<sup>2</sup>, SQUARCINA Enrico<sup>3</sup>, NERI Erica<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Suisse University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI), Department of teaching and learning (DFA) and University of Padova, Department of History, Geography and of the Ancient World (DISSGeA), Italy ; <sup>2</sup>Università di Padova ; <sup>3</sup>Università Milano Bicocca

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Education et citoyenneté, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Ocean Literacy, Lavoro sul campo, Didattica universitaria Multidisciplinare, Place based Education.

Il mare occupa due terzi della superficie del nostro pianeta. Dalla sua biodiversità e dagli ecosistemi marini e costieri dipende la vita di circa tre miliardi di persone, eppure vi è una inconsapevolezza generalizzata del mondo dell'acqua e della stretta interconnessione tra gli esseri umani e l'ambiente marino (Squarcina & Pecorelli, 2018). La Svizzera, pur essendo una nazione priva di sbocchi diretti sul mare, è la seconda potenza a livello mondiale per il trasporto di merci via nave. L'attenzione elvetica per l'oceano, a livello di ricerca scientifica in ambito educativo, non viene meno. La confederazione aderisce e sostiene l'*Ocean Decade* indetta dalle Nazioni Unite per il decennio 2021-2030 con la consapevolezza che la salute, la sicurezza e il benessere dell'uomo dipendono dalla salute e dalla conoscenza dell'oceano.

In rete l'Università Milano Bicocca, il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI ha sostenuto una sperimentazione che ha coinvolto gli studenti e le studentesse del quarto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova. Il fine di tale collaborazione multidisciplinare e internazionale è promuovere la *Place-Based Education* (Gola e Rocca, 2021) orientata alla conoscenza e allo sviluppo di una "cittadinanza oceanica" (Voyer & al., 2015) con l'idea che trasformare l'oceano in qualcosa di familiare, viverlo dall'interno, alimenta un senso di responsabilità (Vincent, 2011). Per questo si è avviata una sperimentazione allo scopo di mettere a punto una metodologia interdisciplinare innovativa: a 150 studenti è stato proposto, come compito autentico o situazione problema, la realizzazione di un cortometraggio sul loro mare del cuore.

---

Nella fase di avvio è stato proposto un lavoro sul campo in barca a vela in cui sperimentare, da un lato, un rapporto rigenerante con il mare, dall'altro delle missioni di scoperta del mare con l'obiettivo di maturare solide competenze interdisciplinari orientate alla realizzazione del curriculum blu (Santoro et. al., 2022). Ritrovarsi in una barca a vela, condividere uno spazio di prossimità, realizzare delle attività di scoperta rivolte all'Ocean Literacy ha ritessuto le relazioni sociali in un contesto di svago rendendo più motivante l'apprendimento. La ricerca pilota ha dato interessanti esiti di prodotto -ovvero i corti che saranno disponibili nell'atlante visuale del Greenatlas- e di processo secondo le seguenti direttrici: le competenze acquisite; la valutazione trifocale tra pari e l'auto valutazione; il benessere e la definizione di un metodo didattico "misto" ispirato all' *Inquiry Based Learning*, all'*Outdoor Education*, al *Fieldwork* e alla *Place Based Education*.

#### Bibliografia

Squarcina, E., & Pecorelli, V. (2018). *Diventare grandi come il mare. Esperienze didattiche tra Ocean Citizenship e Ocean Literacy*. Milano: Angelo Guerini e Associati srl.

Gola, G., & Rocca, L. (2021). Place-Based Education: An Educational Approach Inside Local Place. *Global Education Review*, 8(2-3), 81-91.

UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Parigi: UNESCO.

Santoro et. al (2022). *A new blue curriculum: a toolkit for policy-makers*, Intergovernmental Oceanographic Commission, UNESCO Office Venice and Regional Bureau for Science and Culture in Europe (Italy).

Vincent, A. (2011). Saving the shallows: focusing marine conservation where people might care. *Aquatic Conservation: Marine Freshwater Ecosystem*, p. 495 - 499.

## *Effets d'une pratique respiratoire en gestion de classe : développer du bien-être au service des apprentissages.*

**VAUTHIER Michaël<sup>1</sup>, GUARINO Alessio<sup>1</sup>, O'HARE David<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de la Réunion, Réunion ; <sup>2</sup>IFEDO

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Education et santé

*Mots-clés* : Cohérence cardiaque, bien-être, engagement social, apprentissage.

Utilisée depuis une vingtaine d'années par les professionnels de santé, la cohérence cardiaque [1], a fait ses preuves comme outil d'accompagnement efficient dans la gestion du stress. Peu d'expérimentations, sur la portée de cette pratique, ont été réalisées dans le milieu scolaire.

La seule publication, la plus récente en langue française (Vauthier et al., 2019) a porté sur l'évaluation d'un dispositif de la pratique de la cohérence cardiaque en classe, des effets sur le climat de classe et le stress des enseignants, dans le premier degré au cours de l'année scolaire 2017.

Ainsi, depuis 2017, l'académie de La Réunion et de Poitiers expérimentent cette pratique en classe, auprès d'enseignants du premier degré.

Les résultats sont encourageants en termes de gestion du stress des enseignants et d'amélioration du climat de classe. Une pratique de la cohérence cardiaque personnelle en classe, telle que nous l'avons étudiée, a un impact certain sur la baisse du vécu du stress enseignant, sur leur niveau de « charge mentale » et sur l'attitude des élèves en classe. Ils sont perçus par les enseignants comme plus engagés dans leur activité au sein de la classe, en faisant preuve d'une meilleure cohésion tout en étant plus attentifs et autonomes.

Dans les deux années qui ont suivi, des prolongements ont été effectués auprès d'enseignants du premier (n=30) et du second degré (n=30) afin de mesurer l'impact d'une telle pratique, notamment sur le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe (Gaudreau et al., 2015). Les résultats obtenus sont particulièrement encourageants, spécifiquement dans la gestion des élèves dits « difficiles ».

Dans cette communication, nous reviendrons sur les premiers résultats en termes de changements relationnels observés dans la classe. Nous présenterons ensuite les résultats complémentaires d'une recherche réalisée sur l'année 2020, à partir de l'analyse de sociogrammes de classes de CP. Ces dernières ont participé à un protocole spécifique de pratique de la cohérence cardiaque sur cinq semaines. Dans une perspective d'interactions, situant l'enfant/élève dans un rôle d'apprenant, en lien avec la théorie de l'engagement social (Porges, 2007), nous interrogerons les effets de la pratique de la cohérence cardiaque en classe, à partir notamment d'un soubassement neurophysiologique de sécrétion d'ocytocine et de ses effets (Olf et al., 2013).

[1] Dénommée aussi Heart Rate Variability (HRV) en langue anglaise

#### Bibliographie

Gaudreau, N., Frenette, É. & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60.

Olf, M., Frijling, J., L., Kubzansky, L., D., Bradley, B., Ellenbogen, M., A., Cardoso, C., Bartz, J., A., Yee, J., R., Zuiden, M., (2013). The role of oxytocin in social bonding, stress regulation and mental health: An update on the moderating effects of context and interindividual differences. *Psychoneuroendocrinology*, vol 38, Issue 9, p 1883-1894

Porges, S. (2007). The Polyvagal Perspective. *Biological Psychology* 74(2):116-43.  
Vauthier, M., et al., (2019). Cohérence cardiaque et éducation. Une pratique comme soutien à l'inclusion scolaire ? *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*. Vol 85, 173-194.

Session Poster SSRE | POS\_01

*Measuring and predicting teachers' externally assessed role behaviour during free play*

**RÜDISÜLI Cornelia<sup>1</sup>, WUSTMANN SEILER Corina<sup>1</sup>, LANNEN Patricia<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Zurich University of Teacher Education, Zurich, Switzerland ; <sup>2</sup>Marie Meierhofer Children's Institute, Associated Institute of the University of Zurich, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Evaluation, test et mesure, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : play support, predictors, external observation, children's play

Caregivers and teachers in early childhood education and care (ECEC, childcare centres and kindergartens) assume different roles during children's free play (e.g. co-player, stage manager; Johnson et al., 2005). For targeted interventions in free play (e.g., to promote academic skills or soft skills), specific roles are required.

In previous research, these roles have been examined in both external and self-reported assessments (e.g., Ivrendi, 2017; Gaviria et al., 2017). The external assessment measures teachers' observed role behaviour during free play, while the self-reported assessment is based on subjective perceptions.

Recent research shows, that personal and structural characteristics, such as working experience or group composition, are significant predictors of self-reported role behaviour during free play.

To date, little is known about predictors of externally assessed role behaviour due to small sample sizes in previous studies. Furthermore, it is unclear whether teachers' role behaviour depends on children's play processes (exploratory play, construction play, dramatic play, games with rules) in a given situation. Qualitative analyses show that professionals mainly participate in play processes that require guidance or support (Tsai, 2015).

Previous findings explain teachers' role preference during free play based on questionnaire studies and self-reported role preferences. But these role preferences do not reflect the implemented educational practice. For this reason, the question arises as to how the situational and externally assessed role behaviour can be explained.

The study is based on 80 live observations in 33 childcare centres and 47 kindergartens in Switzerland, which were collected as part of the study "Playfulness in Early Childhood (Playful)", funded by the *Swiss National Science Foundation*. For this purpose, an external observation instrument was developed to assess teachers' situational role behaviour during free play.

In addition, the play environment (indoor or outdoor), the group composition (teacher-child-ratio) and children's play processes (situational characteristics) are recorded. A total of three to five 15- to 20-minute observation cycles per teacher were collected. Personal characteristics (working experience) and additional structural characteristics (time for free play) were assessed with an online questionnaire.

Analyses of the interrater reliability showed a satisfied quality of the external observation instrument (ICC=0.665 to 0.932). Further analyses are carried out based on a multi-level regression model. The results show that both observed situational and self-reported personal and structural characteristics predict teachers' play support. These findings differentiate observed role behaviours during free play and stimulate reflection in the training of ECEC teachers about their role in various play situations.

*References*

Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A. & Husted, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 4-19.

Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ivrendi, A. (2020). Early childhood teacher's roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286.

Wustmann Seiler, C., Rüdüsli, C. & von Felten, R. (2021). Was braucht ihr für euer Spiel – darf ich mitspielen? Selbstwahrgenommene Spielbegleitung von Lehrpersonen im Kindergarten. *Psy-chologie in Erziehung und Unterricht*. Manuskript angenommen zur Publikation.

«Wenn ich spiele, geht es mir richtig gut»: Entwicklung und Validierung einer Kinderbefragung zur Erfassung kindlicher Playfulness im Selbsturteil zwischen 3 und 8 Jahren.

**DUSS Isabelle<sup>1</sup>, WUSTMANN SEILER Corina<sup>2</sup>, LANNEN Patricia<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Marie Meierhofer Institut für das Kind (MMI), assoziiertes Institut der Universität Zürich, Switzerland ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : Playfulness, Spiel, Kinder, Selbsteinschätzung, Validierung

## Einleitung

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass die Art und Weise, wie Kinder spielen wichtiger ist als die Spielaktivität selbst. Die Playfulness wird als Fähigkeit, Bereitschaft und Freude von Kindern verstanden, sich auf das Spiel(en) einzulassen und bezeichnet die Qualität des kindlichen Spiels (u.a. Conrelli Sanderson, 2010). Bis anhin wurde die kindliche Playfulness fast ausschliesslich durch Befragungen von Eltern oder Fachpersonen mittels der *Children's Playfulness Scale (CPS)* von Barnett (1991) oder durch externe Beobachtungen mit dem *Test of Playfulness (ToP)* von Skard und Bundy (2011) erhoben. Lediglich in der Studie von Fink und Kollegen (2020) wurden die Kinder direkt befragt (bei 5- bis 7-jährigen Kindern mittels dichotomem Antwortformat). Studien zur Kindheitsforschung weisen jedoch darauf hin, wie zentral es ist, Kinder aktiv einzubeziehen: Sie zeigen, dass bereits junge Kinder zu ihren Erfahrungen und Kompetenzen valide Auskunft geben können (z.B. Sturgess et al., 2002). Folgende Forschungsfrage steht im Zentrum des vorliegenden Beitrages: Wie lässt sich die Playfulness von Kindern zwischen drei und acht Jahren in der Selbsteinschätzung valide erfassen?

## Methodologie

Die Daten wurden im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Projektes «Playfulness in der frühen Kindheit (Playful)», einem Kooperationsprojekt zwischen der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) und dem Marie Meierhofer Institut für das Kind (MMI), assoziiertes Institut der Universität Zürich, erhoben. Dazu wurden insgesamt 567 Kinder (46% Mädchen) aus 34 Kita-Gruppen, 43 Kindergärten und 4 Heilpädagogischen Schulen im Alter zwischen 3 und 8 Jahren ( $M=5.52$  Jahre,  $SD=1.14$  Jahre) befragt. Die Befragung erfolgte in Anlehnung an die CPS von Barnett (1991) mittels 15 Items verteilt auf 5 Dimensionen (Körperliche Spontanität, Soziale Spontanität, Kognitive Spontanität, Sinn für Humor, Manifeste Freude) und einem zweistufigen Antwortformat mit jeweils zwei Antwortmöglichkeiten (insgesamt vier Antwortmöglichkeiten). Des Weiteren haben die Fachpersonen einen Fragebogen über das Spielverhalten der Kinder beantwortet (u.a. die CPS).

## Ergebnisse

Erste, vorläufige Ergebnisse zeigen, dass die kindliche Playfulness auch im Selbsturteil der Kinder valide und reliabel erfassbar ist. Mittels konfirmatorischer Faktoranalysen konnte aus den fünf Dimensionen der CPS ein latenter Faktor Playfulness modelliert werden, welcher gut auf die Daten passt ( $c^2 [5] = 6.16$ ,  $p = .291$ ,  $CFI = .997$ ;  $RMSEA = .023$ ;  $SRMR = .019$ ). Weitere Analysen zu Mehrgruppenvergleichen (nach Alter, Geschlecht und Sprachhintergrund), zur Konstruktvalidität sowie zur Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung werden aktuell berechnet.

## Diskussion

Die Auswertung der Daten zeigt, dass Kinder bereits ab dem Alter von drei Jahren in der Lage sind, über ihre eigene Playfulness Auskunft zu geben.

### Literatur

- Barnett, L. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play and Culture*, 4(1), 51–74.
- Cornelli Sanderson, R. (2010). Towards a new measure of playfulness: The capacity to fully and freely engage in play [Loyola University Chicago]. [http://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/232](http://ecommons.luc.edu/luc_diss/232)
- Fink, E., Mareva, S., & Gibson, J. L. (2020). Dispositional playfulness in young children: A cross-sectional and longitudinal examination of the psychometric properties of a new child self-reported playfulness scale and associations with social behavior. *Infant and Child Development*, e2181, 1–25. <https://doi.org/10.1002/icd.2181>
- Skard, G., & Bundy, A. C. (2011). Test of Playfulness (ToP)—Test zur Spielfähigkeit. Deutsche Übersetzung: Barbara und Jürgen Dehnhardt. Schulz-Kirchner Verlag.
- Sturgess, J., Rodger, S., & Ozanne, A. (2002). A review of the use of self-reported assessment with young children. *British Journal of Occupational Therapy* 65(3) 108-116. <https://doi.org/10.1177/030802260206500302>

## *Facteurs de stress et stratégies de coping chez les élèves du secondaire I*

**MABILON Alexandre, GENOUD Philippe**

Université de Fribourg, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Effets établissements et effets maîtres, Enseignement obligatoire, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : stress, coping, adolescents, cycle d'orientation

La scolarité est porteuse de nombreux facteurs de pressions (Inchley et al. 2016) générant du stress, en particulier durant la période de l'adolescence qui implique d'importants changements dans divers domaines (Waters et al., 2000). Les jeunes vivent des déséquilibres multiples – apportés tant par l'environnement extérieur que par le développement pubertaire – qu'ils doivent gérer au mieux au risque de se renforcer (Lazarus & Folkman, 1984). Pour y faire face, les adolescents développent des stratégies diverses qui ne sont pas forcément toujours adaptatives (Band & Weisz, 1988).

Notre recherche vise premièrement à mettre en évidence quels sont les facteurs de stress principaux des élèves en fin de scolarité obligatoire, certains étant plutôt directement liés à l'école, d'autres à la puberté, sans oublier ceux relatifs au contexte familial. Dans un second temps, nous cherchons à examiner les liens entre ces stressseurs et les stratégies de coping déployées.

Afin d'y répondre, un questionnaire *ad hoc* a été soumis à 163 élèves (88 filles et 75 garçons) du secondaire I dans le canton de Fribourg, répartis dans des classes de degré et de niveau d'exigence (filière) différents. Le questionnaire comporte deux parties : (1) une mesure de facteurs de stress basée sur les travaux de Plancherel et al. (1997) et qui propose 31 situations potentiellement stressantes ; (2) une échelle évaluant la fréquence d'utilisation des stratégies de coping (adaptée de l'UBV de Reicherts & Perrez, 1993).

---

Les résultats que nous souhaitons présenter (les analyses viennent de débiter) seront tout d'abord ciblés sur la mise en évidence de profil-types chez les élèves en termes de stressors perçus comme importants. Dans un second temps, nous chercherons à mettre en lien les facteurs de stress et les stratégies de coping adoptées par les élèves pour observer leur éventuelle adéquation ou non. Ainsi, dresser la liste des situations les plus stressantes devrait permettre aux enseignants de mieux comprendre certains facteurs qui perturbent le bien-être de leurs élèves. De même, de par l'analyse des données, il sera possible de se rendre compte si les élèves utilisent des stratégies de coping variées et adaptatives, respectivement d'envisager les outiller (Frydenberg, 2004) pour mieux faire face aux stressors inhérents à cette période de l'adolescence et à la scolarité de manière plus ciblée.

#### *Bibliographie*

- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24(2), 247–253. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.2.247>
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1–26. <https://doi.org/10.1023/A:1021616407189>
- Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 45(3), 126-138.
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: the role of situational and personal factors. *Child development*, 80(1), 259-279. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01258.x>
- Frydenberg, E. (2004). Coping competencies: What to teach and when. *Theory Into Practice*, 43(1), 14-22. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_3)

## *Einstellungen angehender Lehrpersonen der Primarstufe zu Leistungsheterogenität. Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Leistungsheterogenität und innere Differenzierung: Einstellungen und Herausforderungen aus der Sicht (angehender) Lehrpersonen LiDEH*

**Dr. PFÄFFLI Madeleine, Dr. SCHMID Corinne, Dr. HERGER Kirsten**

PHBern, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Pratiques et compétences pédagogiques, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Einstellungen, Leistungsheterogenität, Wissen zur inneren Differenzierung, angehende Lehrpersonen

Das Poster gibt Auskunft über erste Ergebnisse des Forschungsprojekts LiDEH. Das Forschungsprojekt untersucht Einstellungen (angehender) Lehrpersonen zu Leistungsheterogenität sowie deren Wissen zum Konzept der inneren Differenzierung über den Zeitraum des Studiums und den Berufseinstieg der Befragten hinweg. Zu drei Messzeitpunkten werden jeweils quantitative und qualitative Daten erhoben. Präsentiert werden Ergebnisse aus der ersten Befragung der Lehramtsstudierenden, die für 93% der Teilnehmenden im ersten oder zweiten Semester ihres Bachelorstudiums stattfand.

Die Einstellungen zu Leistungsheterogenität wurden mit dem Instrument EMO-H von Gebauer und McElvany erfragt. Die fünf Skalen umfassen die Dimensionen Nutzen, Kosten, negative Emotionen, intrinsische Motivation und erwarteter Erfolg (Hartwig, Schwabe & Gebauer 2018; Gebauer, McElvany & Klukas 2013). Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr in Bezug auf ihre Einstellungen zur Leistungsheterogenität unterscheiden. Eine *latent profile analysis* (LPA), die allerdings erst auf einer Teilstichprobe basiert, zeigt, dass vier verschiedene Profile unterschieden werden können. Während ein grosser Teil der Studierenden über neutrale Einstellungen zu Leistungsheterogenität verfügt, zeigt eine zweite Gruppe eine klar positivere Haltung und eine dritte eine negativere Haltung gegenüber Leistungsheterogenität. Eine vierte Gruppe weist ein ambivalentes Muster auf.

Das Wissen zur inneren Differenzierung wurde in Anlehnung an Schön (2016), mittels fünf offener Fragen, erhoben. Die Fragen decken die Bereiche, Ziele und Merkmale der inneren Differenzierung, Umsetzung im Unterricht, Vorteile und Herausforderungen aus Sicht der Lehrperson resp. der Schüler\*innen sowie Formen der Unterstützung. Die offenen Antworten wurden mittels quantitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, aus der eine fünfstufige Ordinalskala resultierte. Wie zu erwarten, verfügen die Studierenden zu Beginn ihrer Ausbildung in den fünf erfragten Bereichen über wenig Wissen. Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass sich Studierende, welche eher positive Einstellungen zu Leistungsheterogenität aufweisen, von den anderen Profilen unterscheiden: Bei vier der fünf Wissensbereiche wurde das Wissen dieser Studierenden jeweils häufiger der höchsten erreichten Kategorie zugeordnet, als dies bei den Studierenden der anderen Profile der Fall war. Dies könnte als Hinweis auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Leistungsheterogenität und dem Wissen über die innere Differenzierung gewertet werden.

Die dargelegten Ergebnisse führen zu folgenden Hypothesen:

Hypothese 1: Da sich die Ausbildung als günstig für eine positive Einstellungsveränderung in Bezug auf Leistungsheterogenität erweisen kann (Reichhart 2018; Hartwig et al. 2017), werden die Skalenmittelwerte zu den Einstellungen beim zweiten Messzeitpunkt positiver ausfallen

Hypothese 2: Wissen zur inneren Differenzierung beeinflusst die Einstellungen zu Leistungsheterogenität (angehender) Lehrpersonen. Das Wissen zur inneren Differenzierung sowie dessen Veränderung stellen somit Prädiktoren für Veränderungen in der Einstellung zu Leistungsheterogenität dar.

#### *Literatur*

- Gebauer, M. M., McElvany, N., & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwick-lung*. Band 17. Daten, Beispiele und Perspektiven (S. 191–216). Juventa.

---

Hartwig, S. J., Schwabe, F., & Gebauer, M. M. (2018). Zur faktoriellen Struktur eines Instruments zur Messung von Lehrkratteinstellungen und -motivation zum Umgang mit Heterogenität (EMo-H). In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 20. Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität (S. 179–198). Juventa.

Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 94–108.

Reichhart, B. (2018). Motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Einstellungen. In *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung*. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken (S. 41–117). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19708-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19708-7_6)

Schön, M., Stark, L., & Stark, R. (2018). Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion. Eine typenbildende Clusteranalyse. *Bildungsforschung*, 1, 1–21.

## *The role of empathy in the well-being of the relationship between trainers and trainee in vocational education and training.*

**TREMONTE-FREYDEFONT Laure, SAULI Florinda, FIORI Marina**

HEFP, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Qualité en éducation, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Empathie, relation formateur-trice/ apprenti-e

Empathy can be defined as “the ability to experience and understand what others feel without confusion between oneself and others” (Decety & Lamm, 2006) and is composed of an emotional and a cognitive component (Decety & Jackson, 2004). Although empathy is largely investigated in the scientific literature, its role in the relationship between trainers and trainees in the vocational education and training (VET) context is still underestimated and needs further investigations (Barr, 2010). A recent study examining the influence of empathy in school environment showed that empathy is at the center of a successful relationship between students and teachers and the well-being of those two actors (Barr, 2010). Our exploratory study investigated how empathy influences the relationship between trainers and trainees and thus the performance in VET.

We conducted an exploratory research by interviewing 10 Swiss trainers from different professional fields (health, bakery, engineering). Our sample was composed of 5 women and 5 men ( $M_{age} = 47.87$ ,  $SD_{age} = 8.99$ ). Participants answered a series of 16 questions such as “*To what extent do you think that empathy plays a role in your commitment as trainer?*” or “*Do you think that empathy is an advantage or an obstacle in your activity as trainer?*”. Results did not show any major effect of gender on empathic behavior, although this result, because of our small population sample and that our women participants are all from health sector, needs to be further investigated. More interestingly, our study revealed that empathy is considered, by the trainers, as natural and as a pre-requested skill for being a good mentor for trainees. Moreover, our findings showed that empathy is considered as a natural and thus effortless ability, providing contradictive findings to Cameron and colleagues’ approach (Cameron et al., 2019) reporting that empathy is costly and thus avoided. At the same time, trainers significantly described doing over-time to be available to their trainees, which may translate into a personal extra-commitment in their role as trainers. To conclude, our study has revealed the importance of empathy in the professional relationship between trainers and trainees. The present study suggests there might be costs associated with being very empathic, which needs to be further investigated in a follow-up study.

### *References*

Barr, J. J. (2010). The relationship between teachers’ empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506342>

Cameron, C. D., Hutcherson, C. A., Ferguson, A. M., Scheffer, J. A., Hadjiandreou, E., & Inzlicht, M. (2019). Empathy is hard work: People choose to avoid empathy because of its cognitive costs. *J Exp Psychol Gen*, 148(6), 962-976. <https://doi.org/10.1037/xge0000595>

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behav Cogn Neurosci Rev*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>

Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *ScientificWorldJournal*, 6, 1146-1163. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>

## *Différences de genre dans la relation entre concept de soi académique, contrôle perçu et anxiété des tests chez des élèves du Secondaire I.*

**VALLS Marjorie**

Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Enseignement obligatoire, Genre

*Mots-clés* : Anxiété des tests, Contrôle perçu, Concept de soi académique, Genre, Élèves

### **Introduction**

En situation de test, les inquiétudes et pensées distractives interféreraient avec la capacité de concentration des élèves (Tobias, 1986). Certaines études ont montré une forte association entre concept de soi académique (CS-A) et anxiété des tests (e.g., Bouffard et al., 2015 ; Ferla et al., 2009). En outre, les filles présenteraient des niveaux plus élevés d’anxiété des tests (e.g.,

---

Putwain & Daly, 2014) tandis que les garçons démontreraient des niveaux plus élevés de contrôle perçu (i.e., dimension positive de l'anxiété des tests ; Mascret et al., 2021). Peu de données étant disponibles pour la Suisse romande, cette étude vise à explorer les relations entre le CS-A et trois dimensions de l'anxiété des tests (i.e., inquiétudes, pensées distractives, contrôle perçu) selon le genre.

### Méthodologie

Un échantillon de 188 élèves vaudois (105 filles ;  $M_{\text{age}} 13,35 \pm 1,02$ ) a complété une échelle de compétences scolaires et un questionnaire mesurant l'anxiété des tests.

### Résultats

Le CS-A était positivement corrélé avec le contrôle perçu, mais négativement corrélé avec les inquiétudes et les pensées distractives. Un CS-A élevé était associé à une augmentation du contrôle perçu, qui à son tour diminuait les inquiétudes (médiation totale). De plus, l'effet du CS-A sur les inquiétudes était modéré par le genre, un CS-A faible étant associé à des inquiétudes élevées uniquement chez les filles. Trois profils ont été identifiés à l'aide d'une analyse de classification, dont un était caractérisé par des niveaux élevés d'inquiétudes / pensées distractives et un niveau faible de contrôle perçu (80,60% filles ;  $p < 0,001$ ). Une analyse de régression logistique multinomiale a montré que les filles avaient une plus faible probabilité d'appartenir au profil le plus adaptatif caractérisé par un niveau élevé de contrôle perçu (70,80% garçons ;  $p < 0,001$ ), alors que les élèves ayant un CS-A élevé étaient davantage susceptibles d'appartenir à ce profil.

### Limites

L'effet de classe n'a pas pu être contrôlé : il se peut que la relation entre CS-A et anxiété des tests soit influencée par des variables inhérentes à la classe (e.g., pratiques pédagogiques, tendance à la comparaison sociale, Big Fish Little Pond Effect).

### Conclusion

Les résultats mettent en évidence la dimension potentiellement protectrice du contrôle perçu (e.g., se sentir confiant-e, reconnaître ses ressources malgré l'anxiété ressentie). Des études supplémentaires sont nécessaires pour déterminer les éléments à concrètement travailler avec les élèves afin d'améliorer cette dimension (e.g., pratique délibérée, stratégies d'apprentissage, réduction des buts d'évitement de l'échec).

### Bibliographie

- Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A., & Vezeau, C. (2015). Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 113–134. <https://doi.org/10.7202/1034488ar>
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Mascret, N., Danthony, S., & Cury, F. (2021). Anxiety during tests and regulatory dimension of anxiety: A five-factor French version of the Revised Test Anxiety scale. *Current Psychology*, 40(11), 5322–5332. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00481-w>
- Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-Related Cognitions in Anxiety and Motivation* (pp. 35–54). Erlbaum.

## STUDI : un TIC qui touche

**NGUYEN Alexandra<sup>1</sup>, FAVROD Jérôme<sup>1</sup>, FROBERT Laurent<sup>1</sup>, BONSAK Charles<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Institut et Haute Ecole de Santé La Source (HES-SO), Suisse ; <sup>2</sup>Centre hospitalier universitaire (CHUV) et Université de Lausanne (UNIL)

*Fils rouges SIEF : Numérique*

*Domaine spécifique : Education et santé, Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques*

*Mots-clés : Vidéo-formation, compétences professionnelles, apprentissage expérientiel, santé psychiatrie*

La formation des professionnels de la santé dispose de peu de temps pour le développement de connaissances et de compétences dans un domaine en constante évolution, du point de vue des problèmes émergents de santé et des solutions thérapeutiques pour les résoudre. Les modalités d'enseignement par APP (Apprentissage par problème) constituent des approches privilégiées pour relever ces défis. La plus-value du Stand-up design of instruction (STUDI) réside dans sa méthodologie basée sur la littérature scientifique et expérientielle, et sa mise à jour rapide et réactive. Un autre enjeu majeur de la compétence professionnelle en santé réside dans la gestion des émotions en situation clinique. Les formations actuelles proposent peu d'espaces et de techniques pour le développement de stratégies de gestion de l'affectivité dans la relation professionnelle (avec les patient-e-s ou les collègues). STUDI présente une innovation pédagogique qui favorise les processus d'affiliation en permettant aux professionnels d'éprouver une expérience qui augmente la reconnaissance du vécu des patient-e-s comme légitime et valable.

Concrètement, STUDI est une méthode d'apprentissage basée sur un problème à résoudre présenté par une personne filmée qui s'adresse directement aux apprenant-e-s. Le but de la vidéo est de les interpeller par une expérience vécue problématique qui active leurs propres expériences antérieures. Ce format augmente l'engagement et la motivation des étudiant-e-s dans la recherche d'une compréhension du problème et des stratégies de résolution.

Les objectifs pédagogiques de compréhension et d'analyse sont indiqués au début de la vidéo et celle-ci se termine par des propositions d'exercices. Ceux-ci sont organisés en quatre étapes : 1) Décrire l'expérience vécue du problème à l'aide des expériences et connaissances antérieures ; 2) Définir et acquérir les compétences nécessaires pour résoudre le problème ; 3)

---

Analyser le problème à l'aide des compétences acquises ; 4) Planifier l'application concrète des connaissances acquises dans la pratique.

Cette formation fait l'objet d'une étude dans la formation des infirmier·ère·s d'une Haute École de Santé. Elle vise à évaluer le dispositif de formation en identifiant les acquisitions des étudiants aux plans théorique, technique et de la posture professionnelle.

La conférence propose une présentation du dispositif et des résultats de l'étude, ainsi que les développements issus de cette évaluation, tels que la conception d'une formation en ligne destinée aux formateurs STUDI.

#### *Bibliographie*

Bonsack C, Nguyen A, Frobert L, Favrod J. Saillance aberrante et production délirante. *Santé mentale*. 2020 ; 253 : 43-7.

Humphrey, H. J., M. Marcangelo, E. R. Rodriguez and D. Spitz (2013). "Assessing competencies during education in psychiatry." *Int Rev Psychiatry* 25(3): 291-300.

Merrill, M. D. (2002). "First principles of instruction." *Educational Technology Research and Development* 50(3): 43-59.

Verduin, M. L., R. J. Boland and T. M. Guthrie (2013). "New directions in medical education related to psychiatry." *Int Rev Psychiatry* 25(3) : 338-346.

## *Étudier les malentendus pour permettre aux élèves de dépasser leurs difficultés ? Étude de cas dans deux classes avec des dispositifs d' « enseignement apprentissage par ateliers »*

### **MEHMETI Teuta**

Université de Neuchâtel, Institut de psychologie et éducation, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : malentendus, argumentation, raisonnement de l'élève

L'hétérogénéité des élèves, de leurs modes d'apprentissages, et de leur niveau de compétences est perçue comme un des grands enjeux de l'école. Dans les politiques et discours éducatifs, cette hétérogénéité est parfois associée à une vision « déficitaire » de l'élève. Pour expliquer les difficultés des élèves à réaliser les tâches prescrites par l'école, certains auteurs ont mobilisé la notion de *malentendus* (ex. Bautier & Rochex, 2007). Dans cette contribution, nous nous intéresserons aux apports de cette notion pour saisir les difficultés que peuvent éprouver les élèves dans la réalisation de tâches scolaires complexe. Nous adoptons une approche interdisciplinaire qui articule les approches de la psychologie sociale et culturelle et celles de théories de l'argumentation en éducation.

Notre terrain a été conduit dans deux classes d'une école primaire en Suisse romande. Au total, 38 élèves (âgés de 6 à 7 ans) et deux enseignantes ont participé à notre étude. Des observations papier-crayon, et des prises d'images, ont été conduites durant les leçons où les enseignantes adoptaient le dispositif « d'enseignement apprentissage par ateliers ». Les données ont été analysées à partir des retranscriptions à l'ordinateur des notes papier et des images employées. Une première analyse a permis d'aboutir à l'identification de plusieurs tâches et activités qui ont donné lieu à des situations de malentendus ; nous avons ensuite spécifiquement analysé les modes de résolutions des élèves dans ces situations, ainsi que le rôle et les interventions de l'enseignante.

Alors que la notion de malentendus sociocognitifs a largement été discutée par des chercheurs français pour montrer les difficultés que rencontrent les élèves à saisir le travail de *secondarisation* (ex. Bautier & Goigoux, 2004) que requièrent les tâches scolaires, nos analyses nous permettent de comprendre ces difficultés comme pouvant être liées à la tâche elle-même, telle que conçue par l'enseignant-e, mais également à l'espace offert – ou non - par l'enseignant-e pour dépasser ces difficultés. Nos analyses argumentatives permettent de saisir que l'enseignant-e peut être capable de *réparer* les situations de malentendus, en suivant l'élève dans son raisonnement, en lui permettant de procéder à des glissements de sens de l'activité, ou encore en faisant usage d'objets matériels. Ces résultats peuvent mettre en lumière la manière dont les enseignant-e-s peuvent soutenir la création ou le maintien d'un « espace de pensée » (Perret-Clermont, 2001) pour les élèves. Nous discuterons des portées de ces résultats pour dépasser une vision déficitaire de l'élève et de ses compétences, et, a fortiori, favoriser une école inclusive.

#### *Bibliographie*

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

Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieu & J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 227-241). Paris : La Dispute.

Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J. J. Ducret (Ed.), *Actes du colloque. Constructivisme: usages et perspectives en éducation* (Vol. 1, pp. 65-82). Genève: Département de l'Instruction Publique: Service de la recherche en éducation.

## *Elaboration and validation of a propensity to interdependence scale for children*

**SURRET Fantine Lisa<sup>1</sup>, SWIATKOWSKI Wojciech<sup>1</sup>, BUCHS Céline<sup>2</sup>, VISINTIN Emilio Paolo<sup>3</sup>, BUTERA Fabrizio<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université de Lausanne, Suisse ; <sup>2</sup>Haut Ecole Pédagogique Vaud ; <sup>3</sup>Università di Ferrara

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : Propensity to interdependence ; Scale validation ; Elementary schoolchildren ; Environmental Education ; Pro-environmental behaviors



Interdependence is central to social and environmental interactions, but it can be a difficult concept to grasp for young students. Interdependence theory (Kelley & Thibaut, 1978) allows us to analyze the structure of interpersonal relationships and to identify the sources and degree of mutual dependence. It identifies the psychological processes involved in situations of interdependence, as well as its consequences, for example in terms of motivation or behavior. We hypothesized that the propensity to perceive interdependence could generate a better understanding of the reciprocal links between humans, nature, and their effects (Davis, Green, & Reed, 2009). Consequently, the development of propensity to perceive interdependence could promote the adoption of pro-environmental behaviors (i.e., behaviors that impact the environment as little as possible or even benefit it). We wanted to test this hypothesis with a sample of children, as they are less concerned than adults by the obstacles to the adoption of pro-environmental behaviors (Gifford, 2011). However, to the best of our knowledge, there is currently no tool for measuring the propensity to interdependence adapted to children. This is especially unfortunate as children are the future generations that will be increasingly impacted by global warming (Currie & Deschênes, 2016). To address this gap, we constructed and administered a 9-item scale to 351 10-12-years-old schoolchildren in the French-speaking part of Switzerland. Each item presents an illustrated social situation and four scenarios that can explain the situation. In each case, two explanations refer to interdependence - between people, between communities, between economic flows, etc. - while the other two do not. Students must rank the scenarios according to their preferences by linking them to more or less happy smiley faces. A score is calculated to record the number of interdependent choices made. Principal component analysis reveals a one-dimensional structure. The overall alpha of the scale is sufficient. Test-retest analysis shows stable internal validity. The scale predicts perceived interdependence with nature, several pro-environmental behaviors, and adherence to values of universalism and power (negatively; Schwartz, 2012), indicating satisfactory convergent validity. This scale thus shows potential for studying the role of interdependence in children's perceptions of environmental issues, and already appears to be a reliable predictor of their pro-environmental behaviors.

#### References

- Currie, J., & Deschênes, O. (2016). Children and Climate Change: Introducing the Issue, *The Future of Children*, 26(1), 3-9.
- Davis, J. L., Green, J. D., & Reed, A. (2009). Interdependence with the environment: Commitment, interconnectedness, and environmental behavior. *Journal of environmental psychology*, 29(2), 173-180.
- Gifford, R. (2011). The dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation. *American Psychologist*, 66(4), 290-302. <https://doi.org/10.1037/a0023566>
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: Wiley.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., . . . Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663-688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>

## *Concept de soi et biais d'auto-évaluation : Liens avec la réussite scolaire et les comportements agressifs/perturbateurs chez les élèves de l'école primaire*

**VALLS Marjorie, BENOIT Valérie**

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement obligatoire, Genre

*Mots-clés* : concept de soi académique, biais d'évaluation, réussite scolaire, genre, comportements agressifs/perturbateurs

La perception que les enfants ont d'eux-mêmes est essentielle à leur développement cognitif et socio-émotionnel. Le développement d'une évaluation positive des compétences peut effectivement influencer les sentiments, la cognition et les comportements. Bien que la relation entre le concept de soi académique (CS-A) et la réussite scolaire ait été largement étudiée, certains résultats contradictoires existent. En outre, et particulièrement en Suisse, peu d'études ont examiné l'association entre les concepts de soi en mathématiques (CS-M) et en apprentissages des langues (CS-L), les comportements agressifs/perturbateurs et les biais d'auto-évaluation (optimiste vs pessimiste) dans une perspective de genre chez les élèves du primaire, tout en contrôlant l'effet des mesures de soutien octroyées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Les objectifs de cette étude sont, selon le genre, de 1) de mener une exploration du CS-A, de la réussite et des comportements agressifs/perturbateurs ; 2) d'examiner les meilleurs modèles prédisant le CS-M et le CS-L ; 3) d'explorer les biais d'auto-évaluation ; et 4) d'examiner les meilleurs modèles prédisant la réussite ultérieure. Les données d'un projet de recherche mené auprès de 306 élèves du primaire (5/6P ; 138 filles ; 52 élèves BEP) de trois cantons romands ont été recueillies à deux moments au cours d'une année scolaire (T1/T2). Bien qu'aucune différence entre les sexes n'ait été trouvée dans les résultats scolaires, les résultats indiquent que les garçons ont un CS-M plus élevé et plus de comportements agressifs/disruptifs, alors que les filles ont un CS-L plus élevé. Le concept de soi spécifique à une matière à T1 a contribué à expliquer la plupart de la variance du concept de soi spécifique à une matière à T2. En ce qui concerne les biais d'auto-évaluation en mathématiques, les filles étaient plus susceptibles d'être pessimistes, tandis que les élèves BEP étaient susceptibles d'être aussi bien pessimistes qu'optimistes. Concernant l'apprentissage des langues, seuls les élèves BEP étaient plus susceptibles d'être pessimistes, sans effet sur le genre. Enfin, la réussite à T1 était le facteur le plus important de la réussite à T2. Pour les résultats en mathématiques, le biais optimiste était un prédicteur significatif pour les garçons, tandis que le biais pessimiste était un prédicteur significatif pour les filles. Dans l'ensemble, les résultats de cette étude mettent en évidence la persistance des stéréotypes de genre associés aux matières académiques et soulignent le besoin de soutien pour améliorer l'auto-perception de la compétence chez les élèves du primaire.

#### Bibliographie

- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 9-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.61>

Lohbeck, A., Grube, D., & Moschner, B. (2017). Academic self-concept and causal attributions for success and failure amongst elementary school children. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 190-203. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301806>

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>

Valls, M., & Bonvin, P. (2021). Évaluer le concept de soi des élèves en contexte scolaire inclusif: exploration des qualités psychométriques du CoSoi. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 69, 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2021.04.002>

Wei, X., & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: Disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education*, 33(4), 247-257. <https://doi.org/10.1177/0741932510394872>

## *DO-PER : un dispositif hybride pour booster les compétences D'ocumentaires du Personnel d'Enseignement et de Recherche (PER) nouvellement engagé dans une Haute Ecole de Santé*

**FROBERT Laurent, FAVRE Nathalie, NGUYEN Alexandra**

Haute école de la Santé La Source, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Compétences documentaires, autoformation, collaboration, espace capacitant, workplace learning

Disposer de compétences documentaires ou informationnelles signifie que « l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, l'extraire, l'évaluer, l'analyser et l'exploiter, dans la compréhension des questions éthiques et juridiques entourant l'information. Cela exige une culture de collaboration (...) et un accent sur l'apprentissage des usagers." (American Library Association, 2006). Cela implique un réseau de sous-compétences et d'habiletés nécessaires au personnel de recherche mais aussi au personnel d'enseignement, responsable d'intégrer les résultats récents de la recherche dans ses activités et de former les étudiants à cette démarche.

Quel accompagnement proposer au PER nouvellement engagé dans une Haute Ecole Spécialisée, pour développer ces compétences, en tenant compte de l'hétérogénéité des profils et des parcours professionnels ?

Cette contribution présente un dispositif de formation sur la place de travail (Fillietaz & Billett, 2015), qui répond à cette démarche d'accompagnement, en s'ajustant à l'activité réelle et prenant appui sur un environnement capacitant (Falzon, 2011 ; Fernagu Oudet, 2012).

L'outil, baptisé *DO-PER*, concerne les nouveaux collaborateurs dans le cadre de leur intégration à la Haute école de la Santé La Source. Il répond à 3 objectifs : (1) Permettre au PER d'évaluer par autodiagnostic ses compétences documentaires. (2) L'orienter vers des ressources ciblées dans une visée d'auto-formation (3). Engager dans la durée une collaboration avec une documentaliste, en fonction des activités.

Construit en ligne, le parcours comporte 3 temps : (1) Un sondage pour décrire les expériences passées et les réflexes documentaires. (2) Trois quiz avec feedback pour s'autoévaluer sur des thématiques centrales (stratégies de recherche documentaire ; référencement / plagiat ; open access). (3) Un formulaire de prise de 1<sup>er</sup> rendez-vous avec une documentaliste. Le sondage et les quiz font émerger des besoins ou confirment des besoins existants : le collaborateur dégage 1-2 objectifs par lesquels il choisit de commencer. Un coaching personnalisé est mis en place.

En 2021, 7 nouveaux collaborateurs ont effectué le parcours documentaire. Une dizaine d'objectifs ont émergé, engageant environ 20 heures de coaching (bases de données, référencement bibliographique, mise en place d'alertes de recherche, etc.). Le feedback sur la qualité et l'intérêt du parcours documentaire est très positif. Spontanément, 6 collègues sur 7 ont sollicité des rendez-vous supplémentaires, afin de consolider la première demande ou de répondre à d'autres besoins. Le bénéfice réciproque à tirer d'une collaboration sur le long terme semble confirmé et cette démarche proactive à pérenniser.

*Bibliographie*

Falzon, P., & Teiger, C. (2011). Ergonomie, formation et transformation du travail. In : P. Carré, P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 143-159). Dunod.

Fernagu Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In : É. Bourgeois, M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail* (pp. 201-213). PUF.

Fillietaz, L., & Billett, S. (2015). *Francophone Perspectives of Learning Through Work: Conceptions, Traditions and Practices* (Vol. 12). Springer.

Réseau de l'Université du Québec, *Promotion du développement des compétences informationnelles (PDCI)*. (2016). *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur*. <http://ptc.quebec.ca/pdci/referentiel-de-competences-informationnelles-en-enseignement-superieur>

## *Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel*

**TSCHOPP RYWALSKI Geneviève**

HEP Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : écriture de soi, ressource, effets, bien-être, subjectivation

---

Cette communication approche l'écriture du journal de bord d'enseignant-es qui ont délibérément adopté cette activité. Elle porte sur les effets perçus – de leur point de vue – de cette pratique et ses bienfaits. Un des défis de la formation des enseignant-es est de favoriser leur bien-être (Goyette et Martineau, 2020). Quasi systématiquement tourné-es vers les autres, les enseignant-es peuvent trouver du sens à un moment de mise en mots, où revenir sur leur quotidien pour le déposer, le réfléchir, le réguler, poursuivre leur construction identitaire et s'autoaccompagner. Que nous apprennent ces enseignant-es des effets qu'ils et elles lui reconnaissent ?

Un modèle d'analyse de l'activité, inspiré de Carré (2020) et de Billett (2009), articule circulairement les ressources personnelles, celles de l'environnement et celles liées à l'activité d'écriture, chacune inscrite dans le temps. Les recherches sur les journaux en soulignent les effets positifs pluriels – selon ses usages et ses visées – sur le plan de la professionnalisation, la réflexion, l'amélioration de la santé (Tschopp, soumis). Nous considérons cette activité d'écriture comme un moment de ressourcement et repli (soin de soi – De Villers, 2019), de subjectivation (Bourgeois, 2018) et d'ouverture à l'autre, notamment par le déploiement d'un pouvoir d'agir (Clot, 2008).

Des entretiens biographiques (Delory-Momberger, 2014) et d'explicitations (Vermersch, 1994) ont été conduits en lien avec nos questionnements avec six enseignant-es. L'analyse de contenu par *timeline* (Glegg, 2019) et par analyse structurale des données (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996) mettent en lumière diverses facettes de cette activité.

L'analyse expose des effets de subjectivation de cette écriture, de pouvoir d'agir et de bien-être. Ce dernier se reconnaît par le soin de soi qu'elle procure, par l'autocompassion (Velly et Pentecouteau, 2022) qui résulte de l'autoévaluation de son activité et par l'état de *flow* (Heutte, 2019) atteint par certain-es diaires en cours d'écriture. L'analyse des données met en lumière un cercle vertueux de l'écriture diaire, de l'engagement vers des bienfaits multiples.

Associé à un travail de thèse en cours, ce poster éclaire la pluralité des effets bénéfiques de l'écriture diaire au-delà de ceux auxquels spontanément s'attendre suite aux travaux sur les journaux de bord en formation initiale. L'exploitation de cette enquête devrait permettre, par la meilleure connaissance de cette ressource, d'en favoriser le recours en formation initiale et tout au long de la vie, soulignant l'importance d'un choix libre de cette pratique réflexive par la personne comme l'intérêt d'un soutien par le milieu (environnement capacitant – Fernagu Oudet, 2012).

#### Bibliographie

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans L. Fillietaz et M. Durand (dir.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Paris : PUF.

Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. Paris : PUF.

Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2020.01>.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

de Villers, G. (2019). Souci de soi / soin de soi. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 169-171). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0169>;

Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre.

Fernagu Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans É. Bourgeois (dir.), *Apprendre au travail* (pp. 201-213). Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>;

Glegg, S. M. (2019). Facilitating interviews in qualitative research with visual tools: A typology. *Qualitative health research*, 29(2), 301-310. <https://doi.org/10.1177/1049732318786485>

Goyette, N. et Martineau, S. (2020). *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Heutte, J. (2019). Chapitre 8. L'autotélisme-flow : un déterminant fondamental de la persistance à vouloir comprendre, apprendre et se former tout au long de la vie. Dans C. Martin-Krumm (dir.), *Psychologie positive : État des savoirs, champs d'application et perspectives* (pp. 151-175). Paris : Dunod.

Piret, A., Nizet, J. et Bourgeois, É. (1996). *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Tschopp, G. (soumis). *Journal de bord : engagement dans l'écriture, avec quelle subjectivation et quelle agentivité ?*. *Phronesis. Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement : références, postures et régulations*.

Velly, C. et Pentecouteau, H. (2022). Pratiques de l'auto-organisation régulatrice et adaptation de l'accompagnement. *Phronesis*, 11(1-2), 139-161. <https://doi.org/10.7202/1087563ar>

Vermersch, P. (2008, 1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF

## *e-PEPS : un e-learning pour accompagner l'implantation d'un programme d'éducation thérapeutique pour la schizophrénie*

**FROBERT Laurent, FAVROD Jérôme, NGUYEN Alexandra**

Haute école de la Santé La Source, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Education et santé, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : e-learning ; compétences professionnelles ; psychiatrie ; apprentissage expérientiel ; éducation thérapeutique du patient

L'implantation d'un nouveau programme thérapeutique dans les terrains cliniques est un défi. La formation à large échelle des professionnels est coûteuse en ressources et en temps. L'e-learning peut faciliter l'accès à la formation, favoriser l'auto-formation et proposer une individualisation des parcours à un public hétérogène, en termes de professions, de niveaux d'expertise et de styles d'apprentissage.

---

Ce poster décrit un dispositif en ligne innovant, gratuit et efficace, dont l'objectif est de permettre la diffusion et la mise en œuvre d'un nouveau programme d'éducation thérapeutique par la formation des professionnels de la santé et du social (infirmier-ères, médecins, psychologues, travailleurs sociaux, pairs praticiens en santé mentale, etc).

PEPS (Programme Émotions Positives pour la Schizophrénie) est un programme thérapeutique qui permet d'améliorer la motivation et le plaisir dans la schizophrénie, et dont l'efficacité a été testée (<http://p3.snf.ch/project-163355>). E-PEPS est la formation en ligne pour les animateurs de PEPS. Le dispositif vise à développer les compétences professionnelles dans l'animation du programme, l'accompagnement des apprentissages des patients et le développement d'une posture de partenariat entre professionnels-animateurs et patients, en proposant des trajectoires d'apprentissage sur mesure.

E-PEPS a été évaluée du point de vue de l'acquisition de nouveaux savoirs (pré et post tests de connaissances) et des habiletés acquises dans l'animation de PEPS, de la satisfaction des apprenants quant à l'ergonomie du site et des attentes quant à l'usage professionnel de la formation et à son application dans la pratique clinique réelle (questionnaire post-test).

Deux cent dix participants se sont inscrits pour participer à l'étude, 185 ont reçu l'accès à la plateforme après avoir rempli le questionnaire en pré-test et 101 participants ont complété la formation et les évaluations post-test. La satisfaction à l'égard de la formation est élevée. Les résultats montrent que les participants améliorent significativement leurs connaissances sur PEPS et augmentent l'utilisation des compétences enseignées. La formation permet à la plupart des cliniciens de planifier l'animation d'un groupe PEPS sur leur terrain dans l'année qui suit la formation.

La plateforme en ligne e-PEPS a suscité l'intérêt des professionnels de la psychiatrie en Suisse romande, en France et en Belgique. À la suite de cette étude, la formation a été améliorée et est maintenant disponible gratuitement pour tous les cliniciens intéressés à e-peps.ch.

L'étude a été financée par le Fonds de développement pour la prévention et la promotion de la santé de la Direction générale de la santé de l'Etat de Vaud.

#### *Bibliographie*

Favrod J, Nguyen A, Chaix J, Pellet J, Frobert L, Fankhauser C, Ismailaj A, Brana A, Tamic G, Suter C, Rexhaj S, Golay P, Bonsack C: Improving Pleasure and Motivation in Schizophrenia: A Randomized Controlled Clinical Trial. *Psychotherapy and psychosomatics* 2019;88:84-95.

Kolb, A.Y., and Kolb, D.A. (2012). Experiential learning theory. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 1215-1219.

Begue I, Kaiser S, Kirschner M. Pathophysiology of negative symptom dimensions of schizophrenia - Current developments and implications for treatment. *Neuroscience and biobehavioral review*, 2020; 116:74-88

## *Comment persévérer dans un métier qui n'est pas le mien ? Une étude auprès d'apprentis en gestion du commerce de détail*

**JAN David, BERGER Jean-Louis**

Université de Fribourg, Suisse

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Partenariats en éducation*

*Mots-clés : Motivation ; formation professionnelle initiale ; conceptions de formation*

Je veux être informaticien, coiffeur ou policier ! Voilà ce qu'annoncent des apprentis d'une classe de gestionnaire du commerce de détail lors de leur premier jour de cours à l'école professionnelle... Le gestionnaire du commerce de détail, c'est la personne qui scanne vos articles au supermarché ou remplit les rayons. Ainsi, cette formation professionnelle est souvent un choix réalisé à défaut d'une alternative plus intéressante.

En Suisse, 60% des jeunes sortant de l'école obligatoire débiteront un apprentissage distribué sur trois lieux de formation : a) une entreprise qui les a engagés comme apprenti trois jours par semaine, b) l'école pour apprendre la théorie liée à leur corps de métier et c) des cours interentreprises qui sont un lien entre la théorie de l'école et la pratique de l'entreprise.

Cette étude cherche à mieux comprendre comment les apprentis sont motivés ainsi que leurs conceptions de la qualité des cours qu'ils suivent tout au long de l'apprentissage. De quelle manière la qualité perçue des cours interentreprises prédit elle la persévérance des apprentis, au-delà de leur apprentissage, dans le domaine du commerce de détail ? Quelles sont les types de motivations (Gagné & Deci, 2005) de ces apprentis étudiant sur trois lieux de formation pour un métier qui n'était souvent pas leur premier choix ? Sappa et Aprea (2018) ont construit quatre conceptions d'interactions entre ces trois lieux de formation ; comment ces conceptions sont-elles perçues du point de vue des apprentis ?

Dans le cadre d'un travail de Master, 280 apprentis en deuxième et troisième année de formation ont répondu à un questionnaire concernant leur motivation (Gagné & Deci, 2005), les perceptions de la qualité de leur apprentissage (Wenger et al., 2021), ainsi que leurs conceptions des relations entre les trois lieux de formation (Sappa & Aprea, 2018).

Des analyses factorielles exploratoires, puis des analyses de régression ont été employées. Les premiers résultats montrent que le sens que les apprentis donnent à leur formation, la manière dont ils la prennent en main aident à expliquer qu'ils n'envisagent pas de rupture de contrat d'apprentissage, ce qui signifie arrêter leur apprentissage. Mais aussi qu'au fil des années, ils envisagent de persévérer dans ce métier.

Ces informations permettraient d'adapter le discours des personnes impliquées dans la formation (pédagogues des divers lieux de formation, commissaires professionnels ou ressources humaines) pour intervenir auprès des apprentis en difficulté ou en questionnement sur la suite de leur formation.

#### *Bibliographie*

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <http://dx.doi.org/10.1002/job.322>

Sappa, V., & Aprea, C. (2018). L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise : Défis, modèles et conceptions individuelles. In N. Lamamra, L. Bonoli, & J.-L. Berger, *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse* (p. 267-293). Seismo.

Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2021). Person-centred Approach to Assess Quality Perceptions of Role Stress in Dual Initial Vocational Education and Training Apprentices. In M. Weich, B. E. Stalder, & C. Nägele, *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning* (p. 358-363). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4603145>

## SYMPOSIUM AREF – Mardi 13.09.2022, 10:30 – 12:00

### L'école à distance en temps de pandémie | AREF\_S13A\_01

*Président(s) de session* : **SOCHALA Laure** (Université d'Artois, CIREL-RECIFES)

*Discutant(s)* : **BUGMANN Julien** (HEP Vaud)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Langage et éducation, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Ecole à distance ; outils numériques ; pratiques professionnelles ; élèves ; primaire et secondaire

A partir du printemps 2020, le système scolaire français a été bouleversé par les multiples fermetures de classe pour lutter contre la pandémie de COVID-19. L'enseignement à distance dans ce contexte de crise a alors poussé les divers acteurs de l'éducation à se tourner vers de nouveaux outils afin de garder en priorité le contact avec les élèves. Les outils numériques, en particulier informatiques, ont ainsi été intégrés aux pratiques enseignantes (Cavaillès et al, 2020). Dans l'objectif d'apporter de la présence à distance (Jézégou, 2010), les dispositifs de classes virtuelles ont pu se développer, en particulier en école primaire. Cependant les professionnels de l'éducation, aussi bien dans le 1<sup>er</sup> degré que dans le 2<sup>nd</sup>, ont été confrontés à de nombreuses difficultés, comme les fractures numériques (celles de l'équipement, de l'accès au réseau ou des compétences d'utilisation) (Octobre, 2019), les contraintes de temps et d'espace (Tricot, 2020) ou encore la gestion de la classe à distance malgré la mise en place de classes virtuelles synchrones (Carignan et al., 2021).

Notre symposium vise alors à rendre compte des degrés d'influence de ces usages numériques dans le système éducatif à distance en temps de pandémie. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur deux recherches collectives, le GTnum PLEIADES qui a vocation à étudier les effets de la classe à distance sur la construction des inégalités d'apprentissages et le projet COVED qui engage une étude similaire sous l'angle des « vulnérabilités ».

Dans un premier temps nous focaliserons nos échanges sur les pratiques des professionnels de terrain. Ainsi après avoir questionné, avec Oriane Gélin et Christophe Joigneaux, l'influence des interactions et des étayages en classe virtuelle sur les inégalités scolaires, Magali Boutrais interrogera les pratiques professionnelles et la place des outils numériques chez les Conseillers Principaux d'Education (CPE).

Dans un second temps, les communications porteront plus spécifiquement sur les ressentis des acteurs de la classe avec l'étude de Jacques Crinon et Georges Ferone sur la satisfaction des enseignants vis-à-vis de l'enseignement à distance, pour finir sur les ressentis des élèves de cycle 3 par Mickaël Le Mentec et Laure Sochala.

#### *Bibliographie*

Carignan, I., Bissonnette, S., Ménard, C., Beaudry, M.-C., & Viau, J. (2021). Les défis de la gestion de classe virtuelle synchrone. *Médiations Et médiatisations*, 8, 61-71. <https://doi.org/10.52358/mm.vi8.260>

Cavaillès, A., Hazard, A (pilotes), Gaubert-Macon, C., Mathias, P., Schmitt, J.-M., Carroué, L., et Loeffel, L. (2020). Les usages pédagogiques du numérique au service de la réussite des élèves : les usages pédagogiques du numérique en situation pandémique durant la période de mars à juin 2020. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche.

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, 257-274. <https://doi.org/>

Octobre, S. (2019). Natifs et naïfs du numérique : numérique et inégalités sociales. *Enjeux Numériques, Annales des Mines*, 6, 48-52

Tricot, A. (2021). Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature. *Éducation et sociétés*, 45, 37-56. <https://doi.org/10.3917/es.045.0037>

### *Interactions multimodales et étayages dans le cadre de classes virtuelles et reproduction des inégalités scolaires dans le primaire*

**GÉLIN Oriane<sup>1</sup>, JOIGNEAUX Christophe<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Lille, CIREL-RECIFES ; <sup>2</sup>UPEC, CIRCEFT-ESCOL

S'il a été question de continuité pédagogique pendant le premier épisode de confinement, il n'a pas été précisé ce qui devait être conservé pour rendre possible les apprentissages des élèves. Et de fait, comment les modalités d'enseignement ont évolué

---

avec le passage à la « classe virtuelle » ? Qu'est-ce qui, dans ces évolutions, permet de mieux comprendre pourquoi les inégalités d'apprentissage se sont accrues durant cette période, au moins dans les premiers niveaux de l'école élémentaire (DEPP, 2020) ?

Pour répondre à ces questions, nous avons, dans le cadre du GT numérique PLEIADES, réalisé 24 heures d'observations filmées de classes physiques et virtuelles ainsi que 22 entretiens. Nous présentons ici le cas d'une enseignante de CP-CE1. A l'analyse, il s'avère particulièrement intéressant car il semble être une « exception à la règle » et pourrait permettre de mieux objectiver les usages des ressources et la gestion des contraintes des enseignants pour lutter contre les inégalités scolaires, y compris dans des contextes plus ordinaires.

Nos analyses montrent, dans une déclinaison de point de vue la continuité et les ruptures entre classe physique et virtuelle, et leurs incidences possibles sur la reproduction des inégalités scolaires. Nous avons par exemple observé chez cette enseignante un usage systématique de l'« écran blanc » et de la souris pour donner à voir, comparer ou circuler à l'intérieur des productions d'élèves, soit un usage des ressources sémiotiques à sa disposition assez proche de celui de sa main dans la classe physique (Goodwin, 2003) pour maintenir et orienter l'attention de ses élèves mais aussi pour réduire les degrés de liberté des tâches qui leur sont dévolues (Bruner, 1987/1983). Cependant, ce choix a eu comme contrepartie de donner peu de visibilité de ce que font les élèves en autonomie ou de la diversité de leurs procédures et donc d'avoir les mêmes ressources pour étayer leurs apprentissages.

Ainsi, malgré un usage particulier de l'outil numérique disponible, les interactions entre cette enseignante et ses élèves sont moins multimodales (Jewitt, 2006) qu'en classe physique. Ainsi, la comparaison systématique de ce qu'elle peut faire en classe physique et en classe virtuelle suggèrent que les enseignants ne disposent pas d'assez de ressources interactionnelles pour conduire des étayages permettant à leurs élèves les plus en difficulté de réaliser les apprentissages attendus. Dans ces conditions le recours aux classes virtuelles peut expliquer pourquoi les inégalités d'apprentissages se sont aggravées au terme du premier confinement.

#### Bibliographie

- Bruner, J.S. (1987/1983). « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème » in J.S. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 261-280.
- DEPP, 2020, « Évaluations 2020. Repères CP, CE1 : Premiers résultats », Document de travail 2020-E04, novembre.
- Goodwin, C. (2003). Pointing as situated practice. In S. Kita (dir.), *Pointing : Where language, culture and cognition meet*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 217-241.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning. A multimodal approach*, New York, Routledge.
- Vygotski, L.S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La Dispute.
- Zavershneva, E. (2016). "Vygotsky the unpublished: an overview of the personal archive (1912-1934)". In A. Yasnitsky and R. van der Veer (dir.), *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*, London, Routledge, 94-126.

## Rôle des conseillers principaux d'éducation face à la "fracture numérique" pendant le premier confinement au printemps 2020

### **BOUTRAIS Magali**

Université de Picardie Jules Verne, CAREF

Qualifiés d'"urgents invisibles" par certains auteurs, les conseillers principaux d'éducation (CPE) des collèges et lycées ont pu se sentir des "personnels oubliés" de l'Education nationale au début de la période de confinement de mars 2020. Les résultats présentés dans cette communication sont issus de la recherche menée dans le cadre du projet *Covid et vulnérabilités éducatives*, soutenu par la Maison Européenne des Sciences de l'Homme et de la Société (MESH) de la région Hauts-de-France. Nous nous sommes intéressés à la manière dont les CPE avaient vécu leur métier, pendant la période de confinement, en utilisant une approche clinique compréhensive de leur pratique professionnelle. L'objectif était de comprendre comment ces professionnels dont le métier est centré sur les relations directes avec les élèves, les familles et tous les personnels des établissements scolaires avaient continué d'exercer à distance. En quoi l'utilisation forcée des outils numériques, dans l'exercice de toutes leurs missions, a-t-elle modifié leur travail, de leur point de vue ? Quelles sont les modifications des missions des CPE pendant le confinement ? Comment les CPE ont-ils continué de les exercer pendant cette période ?

A l'aide d'un questionnaire et d'entretiens semi-directifs, nous avons tenté d'obtenir des réponses à ces questions et d'apporter ainsi des connaissances sur ce qui constitue la pratique professionnelle des CPE. 227 personnes ont répondu au questionnaire en ligne adressé aux CPE de toutes les académies françaises et 42 entretiens ont été effectués entre juin et septembre 2020. Cette communication fait état des résultats issus de ces données en nous centrant sur le rôle que les CPE ont joué dans la "continuité pédagogique" et notamment en ce qui concerne l'utilisation des outils numériques. Deux tendances se dessinent alors : d'une part, en ce qui concerne la manière dont les CPE ont dû pallier les difficultés numériques rencontrées par les élèves et leurs familles, et d'autre part, concernant la manière dont les CPE ont utilisé les technologies numériques pour exercer leurs missions et permettre la continuité pédagogique. Nous exposerons aussi les limites constatées par les CPE dans l'usage de ces technologies dans leurs pratiques professionnelles.

Enfin, nous ouvrirons la discussion sur les limites et les compléments à apporter à cette étude, notamment sur les changements plus ou moins durables que l'usage des outils numériques a pu entraîner dans l'exercice des missions du CPE.

#### Bibliographie

- Burdir, C. (2020). « Comme ils se parlent ». Les spécificités des entretiens entre des CPE et des parents de collégiens qui ont enfreint les règles. *Carrefours de l'éducation*, 49, 97-114. <https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/cdle.049.0097>

---

Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Prendre en compte le sujet: Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Nîmes, France: Champ social. <https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/chaso.buzni.2021.01>

Delahaye, J.-P. (2020). Le CPE vu par un acteur. *Carrefours de l'éducation*, 49, 115-122. <https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/cdle.049.0115>

Douat, E. & Michoux, C. (2020). Urgentistes invisibles de la "continuité pédagogique" : les CPE. Dans Bonnery, S. & Douat, E. (dir.) *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.

Focquenoy-Simonnet, C. (2020). Le conseiller principal d'éducation entre héritage et nouvelles professionnalités, éclairage de la recherche. *Carrefours de l'éducation*, 49, 13-16. <https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/cdle.049.0013>

## *Confinement, enseignement à distance et satisfaction professionnelle des enseignants*

**CRINON Jacques, FERONE Georges**

Université Paris-Est Créteil, CIRCEFT-Escol

La satisfaction des enseignants français quant à leur expérience de l'enseignement à distance, pendant le confinement du printemps 2020, a été très contrastée. Nous faisons l'hypothèse que cette satisfaction n'était pas seulement liée au contexte d'exercice, mais surtout au rapport au métier, que nous définissons comme « l'expérience subjective, au sens que son exercice revêt pour l'enseignant, au désir et aux rêves qui le portent, aux attentes et aux aspirations professionnelles, ainsi qu'à l'évaluation de leur réalisation, aux émotions engendrées par le travail (plaisir, frustration, etc.) et au bilan que l'enseignant fait de son investissement dans cette activité » (Lessard et al., 2013).

Nous étudions les déterminants de cette satisfaction, chez les professeurs des écoles, à partir de 23 entretiens semi-directifs conduits par le Groupe thématique numérique Pléiades. Une analyse de contenu a permis de dégager la tonalité, positive ou négative, des discours et d'identifier des thèmes associés.

Cinq dimensions ont été mises en évidence.

- Une conception du métier plus ou moins étroitement associée à l'espace et au temps de la classe (permettant prise d'information sur les obstacles, interactions didactiques, relation affective, manipulations de matériel). Les uns considèrent que, sans enseignement collectif en présence, ils ne peuvent exercer leur métier, tandis que d'autres vivent l'enseignement à distance comme une occasion de l'enrichir et de le renouveler, voire de plus de rigueur.
- Le degré de satisfaction par rapport à la période de confinement apparaît lié avec la possibilité d'adapter sans rupture des façons de faire antérieures (usage du numérique, classe inversée, pédagogie de projet...).
- Les enseignants satisfaits insistent sur les outils et les ressources qu'ils ont découverts ou élaborés, fait profiter des collègues, réutilisés depuis. Le moment du confinement a été l'occasion de coformation et de collaboration. Les plus insatisfaits manifestent au contraire un sentiment d'abandon.
- La manière dont sont évoqués les apprentissages des élèves est contrastée, les uns notant les progrès importants de certains élèves à la faveur des nouvelles modalités de travail, les autres faisant état de conséquences désastreuses pour la majorité de leurs élèves.
- La tonalité du discours varie en fonction de la confiance mise dans la capacité des parents à aider les enfants dans leur travail scolaire ou du refus de leur accorder un rôle qui devrait rester exclusivement celui de l'enseignant.

Ces résultats concernent un échantillon d'enseignants très engagés pendant la période. Nous en testerons la validité sur un échantillon plus large (enquête par questionnaire).

### *Bibliographie*

Dubet, F. (2017). Institution scolaire. In A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 503-507). Paris : Presses universitaires de France.

Glasman, D. (2009). Parents and children's homework in France. In R. Deslandes (ed.), *International perspectives on student outcomes and homework: Family-school-community partnerships* (p. 39-46). New York: Routledge.

Johnson, S. M., Berg, J. H. & Donaldson, M. L. (2005). Who stays in teaching and why? A review of the literature on teacher retention. Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education.

Lessard, C., Kamanzi, P. C. & Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Éducation et sociétés*, 32, 155-171.

Ria, L. & Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-11. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.675>

## *L'école à la maison en temps de pandémie : ce qu'en disent les élèves de l'école primaire ?*

**LE MENTEC Mickaël<sup>1</sup>, SOCHALA Laure<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Jules Vernes, CAREF ; <sup>2</sup>Université d'Artois, CIREL-RECIFES

Durant la crise sanitaire liée à la COVID-19, une continuité pédagogique à distance a dû s'organiser lors des fermetures de classes perturbant le travail enseignant (Felix et al., 2021) et l'accompagnement parental à domicile (Delès, Pirone et Rayou, 2021). Ces périodes ont révélé des fragilités liées à l'accès et aux usages des technologies numériques ainsi qu'au travail à distance (Capuni, 2020) témoignant alors de profondes inégalités entre milieux sociaux.

Notre contribution s'inscrit dans le prolongement de ces travaux, à l'interface entre la sociologie des usages et des inégalités numériques (Plantard et al., 2011), la sociologie des inégalités scolaires (Lahire, 2019) et les recherches sur la formation à distance. Elle a pour particularité de s'intéresser aux expériences des élèves du premier degré et aux situations de vulnérabilités occasionnées par la médiation numérique des activités d'enseignement-apprentissage en France. Nos analyses s'appuient sur deux enquêtes par questionnaires (Q1 : 474 réponses ; Q2 : en cours de recueil des données) réalisées auprès d'élèves de CE2, CM1 et CM2 scolarisés dans des écoles de la région des Hauts-de-France, l'un des territoires français les plus touchés par l'échec scolaire (Ferhat, 2020).

Les résultats montrent que l'enseignement à distance a entraîné des sentiments communs d'isolement, d'affaiblissement des liens avec les pairs et leurs enseignants, mettant en lumière chez les élèves des phénomènes de vulnérabilités multiples (liées aux conditions matérielles, sociales et environnementales des familles). Ces expériences ont été vécues différemment selon leur rapport à l'école, aux savoirs scolaires, aux modalités d'accompagnement familiales mais aussi selon les activités d'enseignement-apprentissage auxquelles ils ont participé. Si ces contraintes ont révélé de fortes inégalités à différents niveaux, elles se sont aussi révélées pour les élèves comme des opportunités de « faire famille », de réaménager leur temps de travail selon leurs besoins ou encore d'expérimenter de nouveaux dispositifs comme les classes virtuelles. La recherche permet par ailleurs de déconstruire les discours technocentrés vantant les mérites de la formation à distance.

#### Bibliographie

Collas, F., Guérillot, G., Plantard, P. (2020). L'école à la maison pendant le confinement du printemps 2020, [En ligne] url : <https://www.marsouin.org/article1243.html>

Delès, R., Pirone, F., Rayou, P. (2021). L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020 : De la différenciation dans l' « École à la maison ». *Administration & Éducation*, 169, 155-161.

Félix, C., Filippi, P., Gebeil, S., Martin, P. (2021). « Si on avait pu se préparer... » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration & Éducation*, 169, 101-105.

Lahire, B. (coll.) (2019). *Enfances de classes*, Paris : Seuil.

Plantard, P., Le Mentec, M., Trainoir, M. (2011). *Pour en finir avec la fracture numérique*, Limoges : FYP Éditions

## Nouvelles situations d'apprentissage et tutorat instrumenté, vers de nouvelles formes de formation et de recherche ? | AREF\_S13A\_02

*Président(s) de session* : **Verquin Savarieau, Béatrice** (Cirnef, Université de Rouen), **Fernagu, Solveig** (Lineact, Cesi)

*Discutant(s)* : **Rinaudo, Jean-Luc** (Cirnef, Université de Rouen)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Formation à distance, situation d'apprentissage, tutorat instrumenté, dispositif de formation, méthodologie de recherche

La crise du covid19 a été dès sa première phase de confinement révélatrice des inégalités d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour apprendre ou pour aider à apprendre. Sur le fonctionnement même des dispositifs distanciels, les auteurs se sont globalement concentrés sur les problématiques plus technico-technologiques, technico-pédagogiques et organisationnelles, et ont peu abordé les questions de l'accompagnement pédagogique ou du tutorat, de la médiation ou de la médiatisation des enseignements, alors même que l'on parlait d'attrition (Blandin, 2020), de pertes de contact (Croze, 2021), de distance sociale (Jézégou, 2021), de désengagement en formation, etc., pour évoquer la difficulté à se maintenir dans les dispositifs de formation et à interagir dans ces derniers.

Pourtant, on sait depuis longtemps qu'il ne faut pas laisser l'apprenant seul face aux ressources éducatives, mais accompagner la mise à disposition de ces ressources par une ingénierie pédagogique intégrant des activités et des interactions (Caron, 2021), par de la présence (Jézégou, 2012 ; Charlier, Cosnefroy, Jézégou et Lameul, 2015 ; Lee et Hannafin, 2016), et ce sont d'ailleurs les ressources d'apprentissage ayant permis interactivité et échanges qui se sont montrés les plus bénéfiques pour les apprentissages lors des différents confinements. La formation à distance, telle que nous venons de l'expérimenter, vient bousculer les pratiques et les habitudes, nous amenant à questionner la manière de médier des dispositifs, de faire vivre une reliance, un soutien, d'inventer ou de réinventer de nouvelles formes de tutorat et peut-être de proximité (Simonian, Verquin Savarieau, 2016), interrogeant donc d'une nouvelle manière les pratiques de formation en ligne.

Ce symposium observe que le développement des pratiques des technologies de l'information et de la communication dans les situations d'enseignement et d'apprentissage en enseignement supérieur, contribue à modifier les repères qui permettaient de classer aisément les types de dispositifs de formation : d'une part, le présentiel, et d'autre part, la distance, amenant à concevoir de nouvelles formes de formation et obligeant la recherche à se saisir d'autres objets ou méthodes d'investigation.

#### Bibliographie

BEDUCHAUD, D., COUDRAY, A., COUREAU FALQUERHO, E. (2020) École, numérique et confinement : quels sont les premiers résultats de la recherche en France ? Note d'information. Poitiers : Editions Canopé. [en ligne] à l'URL suivant, accédée le 12-11-2020 : [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/agence\\_des\\_usages/confinement/EGN\\_Note\\_France\\_version\\_OK.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/confinement/EGN_Note_France_version_OK.pdf)

BLANDIN, B. (2020), Les pédagogies actives par problèmes et par projets à l'épreuve de la distance : questions à l'ingénierie, Distances et médiations des savoirs [En ligne], 31, URL : <http://journals.openedition.org/dms/5586>



---

CARON, P.-A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 102-113

DEPOVER, C., DE LIEVRE, B., PERAYA, D. QUINTIN, J. J., JAILLET, A. (2011) Le tutorat en formation à distance. Bruxelles, De Boeck, 29-38.

SIMONIAN, S. et VERQUIN SAVARIEAU, B. (2016). Introduction au dossier « Mutations de l'accompagnement dans les formations en ligne ». *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 13 | 2016, mis en ligne le 19 mars 2016, consulté le 25 mars 2016. URL : <https://dms.revues.org/> URL : <http://journals.openedition.org/dms/6134> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6134>

## *La « distance capacitante » vers une approche renouvelée de la distance en formation ?*

**VERQUIN SAVARIEAU Béatrice**

Université de Rouen

Dans cette communication, nous reviendrons sur les définitions et les nombreux travaux de chercheurs qui ont interrogé la distance en formation ou dans la relation pédagogique (Jacquinot, 1993 ; Guillemet, Fichez, Barna & Vidal, 2011, Paquelin, 2011 ; Peraya, 2014). Ceci nous amènera à présenter la notion de « distance capacitante », comme étant la rencontre de cette question de la distance en formation avec celle des capacités en éducation ou formation (Verquin Savarieau, 2021). La théorie des capacités « *capability approach* » (Sen, 1999) conduit à questionner au sein des environnements numériques d'apprentissage, ce que les apprenants ont réellement le moyen de faire et d'être, autrement dit, le sens que prennent ces ressources tant d'un point de vue tant individuel que collectif, mais aussi en fonction des situations rencontrées et du développement qu'elles permettent, soit le pouvoir-d'agir des apprenants qui en résulte. Interrogeant ici des adultes en reprise d'études, engagés également dans la vie professionnelle, nous questionnerons ainsi le vécu de l'étudiant à distance.

La méthodologie de recherche mise en œuvre interroge la perception de l'espace vécu en formation à distance par des étudiants de l'université de Rouen au sein du campus numérique Forse, notamment en master 2. Pour ce faire, nous procéderons par triangulation, en croisant plusieurs méthodes de collectes de données.

- Dans un premier temps, la réalisation de dessins représentant leur espace vécu et les ressources pouvant servir à leur formation. Cette première méthode s'inspire du « speed boat », soit de techniques d'animation en formation d'adultes permettant d'interroger les ressources de l'environnement des apprenants favorisant leurs études.
- Dans un deuxième temps, nous diffuserons un questionnaire cherchant à mesurer le sentiment de liberté, à partir des choix réalisés par les étudiants dans le dispositif de formation proposé par l'équipe pédagogique.
- Enfin, afin de mieux percevoir les effets de l'accompagnement mis en œuvre par l'équipe pédagogique, nous réaliserons des entretiens de cinq binômes (étudiants et tuteurs) autour d'une question qui est celle du vécu de l'accompagnement du mémoire en formation à distance.

### *Bibliographie*

Fernagu Oudet, S. & Batal, C. (2016). *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*. Villeneuve d'Ascq, Septentrion.

Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-565.htm#>

Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8. Récupéré de : <https://doi.org/10.4000/dms.865>

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. (A. Books, Éd.) New-York.

Verquin Savarieau Béatrice (2021) « La distance capacitante » une approche de la construction sociale des espaces numériques d'apprentissage en formation des adultes. Habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen Normandie

## *Comment le tutorat de l'apprentissage actif se transforme lors du passage à distance : l'exemple du tutorat A2P2 à CESI.*

**BLANDIN Bernard, KISTER Mathieu, FERNAGU Solveig**

Lineact, CESI

Après avoir mis en place, à partir de 2004, une filière de formation informatique basée sur une pédagogie active de type « Approche Par Problèmes (APP) » (Allard et Mauffette, 2007), CESI Ecole d'Ingénieurs a reconçu ses filières généraliste et BTP sur la base d'une pédagogie active de type « Apprentissage Actif Par Projets (A2P2) ». Ces filières reconçues ont ouvert sur l'ensemble des campus qui les proposait en octobre 2015 (Allard, 2018).

Dans le cadre des pédagogies de ce type, le rôle de l'enseignant est profondément modifié (Allard, 2018) : il n'enseigne plus, mais accompagne les élèves dans leurs apprentissages et leur démarche de résolution de problème ou de construction d'un projet (Milgrom et alii, 2021). Son rôle devient celui d'un « tuteur », terme retenu par la littérature, bien qu'il soit très différent de celui d'un tuteur dans l'enseignement à distance (De Lièvre et alii, 2011), dont parlera Hervé Daguet dans sa communication.

Les pédagogies actives n'ont pas été pensées dans une perspective de mise à distance, bien que la conception des problèmes et des projets demande une ingénierie importante, proche de celle mise en œuvre pour la formation à distance. C'est en particulier le cas à CESI, où les formations se déroulent en synchrone sur plusieurs campus répartis sur tout le territoire français, et exploitent, au même moment, les mêmes ressources quel que soit le site (Allard, 2018 ; Blandin, 2020).

---

L'étude menée pendant le premier confinement a montré que le déroulement des séquences d'apprentissage par problèmes ou par projets n'était pas altéré par la mise à distance (Blandin, 2020). La médiatisation des relations via MS-Teams® n'a pas modifié la forme globale du dispositif. La fréquence, le rythme et la finalité des interactions tutorales sont restés les mêmes.

On constate aujourd'hui que l'instrumentation de celles-ci s'est affinée. D'une part, les usages de MS-Teams® se sont perfectionnés : au niveau national, structuration de différentes communautés (pilotes, responsables de centres...) ; au niveau régional, développement de pratiques hybrides de tutorat inter-campus ; au niveau local, plus grande efficacité de la gestion des prises de parole à distance... D'autre part, une partie des interactions tutorales a été « réifiée » sous forme de consignes détaillées présentant, dans un format standardisé sur Moodle, les travaux à réaliser pour chaque projet, libérant du temps pour des échanges lors du lancement des projets. Ces évolutions seront présentées et discutées lors du symposium.

#### *Bibliographie*

Allard, J.-L. (2018) Pourquoi les pédagogies actives au CESI ? Le point de vue d'un non-spécialiste, in Blandin, B. (éd) *Actes du colloque « Penser la formation aujourd'hui : un nouveau paradigme »*, p. 43 – 46, [https://lineact.cesi.fr/wp-content/uploads/2018/03/Actes\\_colloque\\_DEFICo\\_10-2017.pdf](https://lineact.cesi.fr/wp-content/uploads/2018/03/Actes_colloque_DEFICo_10-2017.pdf)

Allard, J.-L. et Mauffette, Y. (2007) L'APP pour un grand nombre d'étudiants réparti sur plusieurs sites : est-ce possible ? in *Actes du 4<sup>e</sup> colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Louvain-la-Neuve, 24-26 janvier 2007*, p. 431-437

Blandin, B. (2020) Les pédagogies actives par problèmes et par projets à l'épreuve de la distance : questions à l'ingénierie, *Distances et médiations des savoirs* n°31, <http://journals.openedition.org/dms/5586>

De Lièvre, B., Depover, C., Jailliet, A., Peraya, D. & Quintin, J.-J. (2011) *Le tutorat dans la formation à distance*. De Boeck Supérieur

Milgrom, E., Raucant, B., Wouter, P., De Clerck, M. & Jacmot, C. (2021) Le tuteur comme accompagnateur de l'apprentissage actif, in Raucant, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven C. & Jacmot, C. (dir) *Accompagner les étudiants. Rôle de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre – 2<sup>e</sup> Edition*. De Boeck Supérieur, p. 265 – 290

## *Tutorat institutionnalisé Vs tutorat par les pairs, quelles évolutions à l'heure de Facebook et des réseaux sociaux ?*

### **DAGUET Hervé**

Cirnef, Université de Rouen

Cette communication présente les résultats de deux années d'enquêtes menées auprès d'étudiants de L3 Sciences de l'Éducation à Distance, campus numérique FORSE, portant sur l'analyse du dispositif d'accompagnement. Dès que les technologies l'ont permis, au début des années 2010, les traditionnels « chats » permettant aux étudiants de questionner les enseignants sur des difficultés rencontrées dans les cours écrits ont été remplacés par des classes virtuelles Adobe Connect. Parallèlement à ce tutorat institutionnalisé on a vu se développer un tutorat par les pairs qui initialement se faisait via le forum général de la formation. Il est maintenant lié à des réseaux sociaux, notamment Facebook. Un groupe « privé » a été créé depuis 2014. Il regroupe actuellement 801 membres et propose des aides liées à la formation comme la mise en ligne de résumés de cours ou encore des conseils techniques.

Notre analyse théorique s'est effectuée au travers de grilles de lectures de l'accompagnement telles celles proposées par Paul (2020) mais également dans le cadre du tutorat à distance Glickman (2002), Denis (2003) ou encore Depover et Quintin (2011). Le tutorat par les pairs est quant à lui analysé en référence à des pédagogies comme l'enseignement mutuel développé notamment par Lancaster, mais également à l'instar des réflexions menées actuellement en France et au Canada par le GIS 21F sur « Formes et tendances du tutorat par les pairs » (<https://tutop2021.sciencesconf.org/>). Enfin en ce qui concerne les usages des réseaux sociaux en formation d'adultes nous nous sommes référés à des travaux comme ceux de Mélot, et al. (2017).

Dans cette communication, en conservant notre méthodologie initiale, enquête quantitative auprès des étudiants (120 répondants) et en une analyse du Groupe Facebook, nous poursuivons le travail en ajoutant une phase qualitative auprès d'un échantillon d'étudiants. Elle nous a permis d'aller plus loin dans la granularité afin de mieux comprendre les attendus des étudiants face à cette offre de tutorat. En effet, même si l'étudiant préfère parfois s'adresser directement à un pair il est également en posture d'attente vis-à-vis de ses enseignants. Ses attentes sont-elles toujours en lien avec celles décrites dans la littérature portant sur le tutorat à distance ?

#### *Bibliographie*

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.

Depover, C., & Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, & A. Jailliet, *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck.

Glickman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning » : Panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses universitaires de France.

Mélot, L., Strebelle, A., Mahauden, J., & Depover, C. (2017). Utilisation de Facebook en contexte universitaire. *Sticef.org*, 24. <http://sticef.org/num/vol2017/24.1.4.melot/24.1.4.melot.htm>

Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

---

## L'apprentissage autorégulé dans le contexte d'activités de réception et de production textuelle | AREF\_S13A\_03

*Président(s) de session* : **BERGER Jean-Louis** (Université de Fribourg), **CARTIER Sylvie C.** (Université de Montréal)

*Discutant(s)* : **FAGNANT Annick** (Université de Liège)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Apprentissage autorégulé, Métacognition, Stratégies, Production textuelle, Enseignement

Impliquant des chercheurs de quatre pays, ce symposium traitera d'une thématique importante et actuelle dans le champ de l'éducation : comment les apprenants soutiennent et apprennent à soutenir leurs activités de production et de réception textuelles (Graham, Harris, MacArthur & Santangelo, 2018). En effet, nombre d'apprenants rencontrent, à divers niveaux d'étude, des difficultés dans ces activités complexes (Cartier, 2007). L'une des clés pour soutenir ces apprenants réside dans l'identification et l'enseignement de stratégies permettant à l'apprenant de prendre en charge son apprentissage, autrement dit d'autoréguler son apprentissage (Zimmerman & Risemberg, 1997). Le symposium propose d'éclairer les processus d'autorégulation de l'apprentissage dans des contextes divers, dont le dénominateur commun est la production et réception textuelle. La première communication offrira une description de certaines difficultés d'étudiants vietnamiens apprenant à rédiger des textes en français langue étrangère et des stratégies d'autorégulation qu'ils mettent en œuvre. La seconde communication illustrera comment les enseignants peuvent soutenir les stratégies d'autorégulation par le recours à des pratiques pédagogiques novatrices, ceci auprès d'élèves du secondaire au Québec. La troisième communication exposera les apports et les limites d'un enseignement explicite de stratégies, via l'utilisation de guides de rédaction, pour la rédaction de textes en anglais langue étrangère et chez des élèves du secondaire en Suisse. Enfin, la quatrième communication, en prolongement des présentations précédentes, s'intéressera aux effets d'un dispositif destiné à enseigner explicitement les stratégies d'autorégulation auprès d'étudiants universitaires en France.

Ces quatre présentations constituent un ensemble cohérent qui donnera à voir tant les difficultés, les stratégies spontanées que les mesures de soutien et leurs effets sur les résultats des apprenants et sur leur apprentissage de stratégies d'autorégulation. Les conclusions des études offriront des fondements pour penser des pratiques d'enseignement qui pourraient permettre aux apprenants d'acquérir le bagage utile à leur succès dans les activités de réception et de production textuelles.

### *Bibliographie*

Cartier, S. C. (2007). Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir. Éditions CEC.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A. & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 138-152). Routledge.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

## *Autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez les étudiants du parcours de français deuxième langue étrangère*

**NGUYEN Lan Phuong, CARTIER Sylvie C.**

Université de Montréal

Apprendre la rédaction de texte dans une langue étrangère pose de grands défis, particulièrement lorsque ceci se fait à l'université. En effet, la rédaction de textes, dont le genre argumentatif, représente une activité présente dans divers programmes (Thyryon, 1997) et contribue ainsi à l'apprentissage d'autres disciplines (Klein, Arcon & Baker, 2016). Au département de français de l'Université de Hanoï, les étudiants du parcours *Français langue vivante 2* (FLV2) suivent le cours de rédaction de textes argumentatifs au 4<sup>e</sup> semestre du programme, bien qu'ils aient encore à acquérir des connaissances et à développer diverses compétences dans cette langue. Dans un tel contexte, plusieurs étudiants peinent à rédiger ce type de textes. Plusieurs facteurs peuvent influencer sur ce problème, entre autres, la difficulté à autoréguler l'apprentissage de la rédaction de ce type de textes (Dang, 2010).

L'étude s'appuie sur le modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes de Zimmerman et Risemberg (1997) ; elle a pour but d'identifier les stratégies d'autorégulation mises en œuvre par les étudiants de FLV2 dans le cadre du cours de rédaction de textes argumentatifs. Pour ce faire, l'un des objectifs poursuivis a consisté à décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs mentionnées être mises en œuvre par cinq étudiantes du cours lors de la réalisation de quatre tâches de rédaction et les mettre en relation avec les performances obtenues.

Une étude de cas à multiples niveaux d'analyse qualitative a été réalisée (Yin, 2018) : un cas simple du groupe classe et des cas multiples de cinq étudiantes sélectionnées de manière aléatoire. Différents outils ont permis de collecter les données, dont quatre tâches rédactionnelles, des journaux de bord de l'enseignant et des étudiantes, des entrevues et les textes de ces dernières.

Les résultats montrent que les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes varient selon les conditions des tâches rédactionnelles, les objectifs que les étudiantes déterminent pour chaque tâche et les expériences ou les connaissances antérieures de celles-ci en rédaction et en argumentation. Par ailleurs, ils montrent une évolution dans la mention des stratégies d'autorégulation utilisées amenant à une meilleure adaptation à la tâche, quelle qu'en soit la catégorie de stratégies contextuelle,

---

comportementale ou personnelle. Ces résultats soulignent l'importance de la réflexion et de l'expérience dans le recours aux stratégies d'autorégulation appropriées pour l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs.

#### *Bibliographie*

- Dang, T. T. (2010). Learner autonomy in EFL studies in Vietnam: A discussion from sociocultural perspective. *English Language Teaching*, 3(2). <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/6222/4906>
- Klein, P. D., Arcon, N., & Baker, S. (2016). Writing to learn. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 243-256). The Guilford Press.
- Thyryon, F. (1997). *L'écrit argumenté: Questions d'apprentissage*. Peeters.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6<sup>th</sup> ed.). Sage publications.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

## *Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices visant l'apprentissage autorégulé en classe de français au secondaire*

**CARTIER Sylvie C.**

Université de Montréal

L'apprentissage par la lecture à l'école consiste en la lecture de diverses sources d'information dans le but d'acquérir des connaissances disciplinaires (O'Reilly & McNamara, 2007). Une telle lecture nécessite que l'élève traite et interprète les informations lues, qu'il autorégule la réalisation des tâches et de l'apprentissage et soit motivé pour ce faire (Cartier, 2007). Avec la multiplication des médiums d'information, ceci se fait de plus en plus à l'aide d'ensembles multimodaux, sur supports imprimés et numériques (Domingo, Jewitt & Kress, 2015). Les connaissances actuelles identifient des critères de pratiques d'enseignement favorables à l'apprentissage par la lecture des élèves (Cartier, 2007). Le défi d'un tel enseignement en classe de français est triple : 1) ce type de lecture fait partie de manière implicite des programmes de formation, 2) les enseignants de français privilégient l'analyse de textes littéraires et l'enseignement de stratégies et 3) l'inclusion scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers est en nette progression. Une « formation » fondée sur une approche d'innovation pédagogique axée sur la résolution collaborative de problèmes a été adaptée pour ce contexte. Au regard de l'apprentissage par la lecture, un des objectifs de cette recherche était de décrire les pratiques mises en œuvre par des enseignants de français en lien avec la « formation » reçue.

Pour atteindre cet objectif, une recherche-action collaborative a été réalisée. Les participants ont été huit enseignants, leurs élèves et leur direction d'école, des conseillers pédagogiques et les directions de deux commissions scolaires ainsi que quatre chercheurs du Québec. Deux situations d'apprentissage par la lecture ont été mises à l'essai par chacun des enseignants.

Les résultats démontrent une progression dans l'innovation pédagogique par les enseignants. La première situation a permis à ces derniers de s'initier aux situations d'apprentissage par la lecture en contextes médiatique et multimodal en poursuivant le développement de compétences langagières et l'acquisition de savoirs essentiels inscrits dans les programmes. Toutes les situations possédaient des caractéristiques associées au modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007).

La deuxième situation a permis l'ajout d'un soutien aux stratégies cognitives et à l'interprétation des exigences de l'activité plus ciblée à l'ensemble de leurs élèves. L'arrimage de telles situations d'apprentissage par la lecture avec l'évaluation des apprentissages et le soutien plus ciblés aux élèves en difficulté constitueraient de prochaines étapes d'appropriation. Ces résultats militent en faveur de favoriser des approches d'innovation pédagogique collaborative, ancrées dans le temps et permettant une appropriation personnelle et progressive de nouvelles pratiques.

#### *Bibliographie*

- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Éditions CEC.
- Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, K. (2015). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. In K. Pahl & J. Rowsell (Eds.), *The Routledge handbook of contemporary literacy studies* (p. 251-266). Routledge.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. D. (2007). The impact of science knowledge, reading skills, and reading strategy knowledge on more traditional "high stakes" measures of high school students' science. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161-196.

## *Les effets d'un enseignement de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage en rédaction en anglais langue étrangère chez des élèves de 14 ans*

**BERGER Jean-Louis, LANZOS Chloé**

Université de Fribourg

Lors de leur scolarité obligatoire, les élèves apprennent à rédiger des textes courts en anglais langue étrangère. Cette tâche complexe demande la mobilisation de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, notamment des stratégies de planification, de monitoring et de révision (Zimmerman et Risemberg, 1997). Depuis les années 1990, des travaux montrent qu'enseigner aux élèves des stratégies d'autorégulation permet de soutenir leur apprentissage de cette tâche avec des effets bénéfiques visibles dans leurs productions écrites (Englert, Raphael, Anderson, Anthony & Stevens, 1991 ; Graham, Harris, MacArthur & Santangelo, 2018). Fondée sur un modèle de l'autorégulation de l'apprentissage, cette communication rapporte une étude visant à observer

comment des élèves de 14 ans apprennent à mobiliser des stratégies de planification, de monitoring et de révision en contexte de rédaction. Suivant un plan de recherche quasi-expérimental, un enseignement de 5 périodes de cours de 45 minutes distribué sur cinq semaines a été effectué auprès de 20 élèves (groupe expérimental comparé à un groupe contrôle de 21 élèves). L'enseignement a constitué à expliquer et pratiquer l'utilisation de guides permettant aux élèves d'autoréguler leur apprentissage grâce à des questions les soutenant de la planification de leur rédaction à leur révision. Un pré-test, un post-test effectué immédiatement suite à l'enseignement ainsi qu'un post-test quatre mois après cet enseignement ont permis d'analyser les différences dans les productions écrites, dans les croyances motivationnelles et dans la motivation stratégique (Karabenick et al., 2021), soit l'utilité, le coût et le sentiment d'efficacité personnelle pour l'utilisation des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. L'hypothèse principale est que les élèves du groupe expérimental progresseront plus fortement que ceux du groupe contrôle, ce qui sera observable dans leur production aux post-tests ainsi que dans les croyances motivationnelles et la motivation stratégique.

La collecte des données étant en cours jusqu'en février 2022, les résultats ne sont pas encore connus. En vue de la présentation de la communication, nous comparerons les tests des GE et GC par des analyses de variance à mesures répétées. De plus, les apprentissages des élèves seront plus finement documentés grâce aux traces collectées durant l'enseignement (planification, réponses à des questions ouvertes en cours de rédaction, examen des révisions effectuées). Ces divers éléments feront partie de la présentation.

L'étude illustrera le potentiel et les limites de l'intégration de pratiques d'enseignement soutenant cette autorégulation en classe auprès d'un public adolescent. Les conclusions pourraient inspirer une adaptation de l'enseignement de la rédaction en anglais langue étrangère.

#### Bibliographie

Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., & Barbier, E. (2020). Teaching writing—with or without metacognition? An exploratory study of 11- to 12-year-old students writing a book review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459–470. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020562136>

Englert, C. S., Raphael, T. M., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337–372. <https://doi.org/10.2307/1162944>

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A. & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 138-152). Routledge.

Karabenick, S. A., & Berger, J.-L., Ruzek, E., & Schenke, K. (2021). Strategy motivation and strategy use: Role of student appraisals of utility and cost. *Metacognition and Learning*, 16, 345-366. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09256-2>

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

## *Entraînement à la rédaction d'écrits académiques : effets d'un dispositif basé sur l'autorégulation*

**ESCORCIA Dyanne<sup>1</sup>, COLLIOT Tiphaine<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Clermont Auvergne ; <sup>2</sup>Université de Poitiers

Cette étude de terrain a pour objectif d'évaluer les effets d'un entraînement à la rédaction d'écrits universitaires auprès d'étudiants inscrits en master à l'Université sur leurs processus d'écriture (processus de planification, d'autorégulation et de révision des écrits) ainsi que sur la qualité de leurs productions écrites. Un programme d'enseignement explicite des stratégies efficaces pour la production écrite a été élaboré à partir des principes développés par Graham et collaborateurs (*Self-Regulated Strategy Development*, SRSD, Graham, Harris & Mason, 2005 ; Graham & Sandmel, 2011).

Ce programme a été décomposé en quatre étapes : 1) explicitation de connaissances sur les types d'écrit, 2) entraînement à des stratégies de planification et de révision, 3) pratique de l'auto-évaluation, 4) révision par les pairs. L'entraînement a eu lieu lors de quatre séances de cours d'une heure trente à deux heures auprès de deux classes d'étudiants (C1 :  $n = 17$  ; C2 :  $n = 16$ ). Au sein de chaque classe, plusieurs écrits ont été rédigés à des moments différents : un écrit avant le programme d'entraînement (T1), un écrit à la fin du programme (T2) ainsi qu'un dernier écrit plusieurs semaines après le programme (T3). Avant de débiter ce programme, les étudiants ont complété trois questionnaires. Le premier questionnaire portait sur les méthodes de planification des écrits (QCMR ; Escorcía & Fenouillet, 2018) tandis que le second portait plus spécifiquement sur les méthodes de révision utilisées pour l'amélioration des écrits (MCPW-I, Escorcía & Gimenes, 2020). Enfin, le troisième questionnaire visait à mesurer le sentiment d'auto-efficacité des étudiants ainsi que le contrôle de leurs comportements dans le processus de rédaction (SEWS ; Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim & Zumbunn, 2013). À la fin des quatre séances, les étudiants ont complété à nouveau ces trois questionnaires.

Cette étude de terrain s'est terminée en décembre 2021. De ce fait, les données recueillies sont actuellement en cours d'analyse. Une présentation des résultats obtenus sera réalisée au moment de la conférence. Les objectifs de ces analyses seront de 1) déterminer les effets d'un entraînement à la production écrite sur la qualité des productions des étudiants (comparaison des différents textes produits au T1, T2 et T3) et 2) décrire l'évolution de leurs méthodes d'écriture et de leur sentiment d'auto-efficacité (comparaison pré-test post-test des trois questionnaires avant et après l'entraînement).

#### Bibliographie

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of educational psychology*, 105(1), 25-38.

---

Escorcía, D., & Fenouillet, F. (2018). Connaissances métacognitives et stratégies d'autorégulation impliquées dans la révision de textes : Construction et validation d'un instrument autorapporté. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 1-36.

Escorcía, D., & Gimenes, M. (2020). Metacognitive components of writing: Construction and validation of the Metacognitive Components of Planning Writing Self-inventory (MCPW-I). *European Review of Applied Psychology*, 100515.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.

## Viser le bien-être dans la classe : comprendre et améliorer la santé mentale des (futurs) enseignants au travail | AREF\_S13A\_04

*Président(s) de session* : **Hanin, Vanessa** (Université catholique de Louvain), **Genoud, Philippe** (Université de Fribourg), **Gay, Philippe** (Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud)

*Discutant(s)* : **Genoud, Philippe** (Université de Fribourg)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Formation continue, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Santé mentale, formation initiale, formation continue, compétences émotionnelles, enseignants

En Europe, les sondages montrent que les enseignants sont exposés au stress et aux pathologies associées dans des proportions significativement plus importantes que la moyenne des autres travailleurs (Descœudres & Méard, 2019). Ce mal-être est à l'origine de l'instabilité observée au sein de la profession : abandon précoce, absentéisme élevé et roulement des enseignants débutants (Delvaux et al., 2013 ; Ingersoll, 2002).

Enrayer cette spirale négative nécessite, entre autres, de développer les compétences émotionnelles (CE) et la résilience des enseignants (Emerson et al., 2017). Les méta-analyses conduites jusqu'ici rapportent des résultats contrastés : l'hétérogénéité des interventions [1] et les faiblesses méthodologiques [2] ne permettent pas de tirer des conclusions fiables (Emerson et al., 2017 ; Klingbeil & Renshaw, 2018). La santé mentale des enseignants étant un des déterminants clés du coût et de la qualité de l'éducation (Birchinall et al., 2019 ; Jennings et al., 2017), il est impératif de, concomitamment, mieux la comprendre en la documentant théoriquement et de concevoir et mesurer l'efficacité de dispositifs en formation initiale et continue qui s'attèlent à outiller les (futurs) enseignants pour mieux résister au stress.

C'est dans cette double perspective que s'inscrivent les quatre communications de ce symposium et, plus largement, dans l'axe thématique « bien-être » du congrès. La première présente les résultats d'une recherche longitudinale qui documente le parcours d'enseignantes novices en termes de développement identitaire à la suite de modules de formation sur les forces de caractère, le développement d'habiletés socio-émotionnelles et la persévérance au travail. La deuxième se penche sur la validation empirique d'un modèle théorique de la santé mentale de futurs enseignants au primaire. La troisième examine, chez des enseignants en exercice, les relations entre différents sentiments d'efficacité, les émotions ressenties, différentes façons de réagir face aux émotions et les traits de personnalité. La dernière documente l'évolution du bien-être et de la résilience d'étudiants en transition vers leur insertion professionnelle.

[1] En termes d'objectif, de contenus, de durée et de méthodologie utilisée.

[2] Parmi ces faiblesses méthodologiques, on retrouve un échantillon réduit ; l'absence de groupe contrôle actif (permet de contrôler pour les effets des processus métacognitifs non spécifiques), de mesure de la fidélité de l'implémentation et de modèle théorique sous-jacent.

*Bibliographie*

Birchinall, L., D. Spendlove et Buck., R. (2019). In the Moment: Does Mindfulness Hold the Key to Improving the Resilience and Wellbeing of Pre-service Teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-8.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 92.

Descœudres, M. et Méard, J. (2019). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 41, 175-190.

Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. et Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8, 1136-1149.

Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 86, 16-31.

Jennings, P.A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. et Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028.

Klingbeil, D. A. et Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: a meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-511.

---

## *Accompagner des enseignantes novices en s'appuyant sur la psychopédagogie du bien-être pour développer une identité professionnelle positive*

**GOYETTE Nancy**

Université du Québec à Trois-Rivières

L'insertion dans la profession est une phase cruciale du développement professionnel des enseignants, ce qui a une grande influence sur leur persévérance en enseignement (Mukamurera, 2014). En effet, les novices accordent une grande importance à leur identité enseignante en contexte d'insertion professionnelle, ce qui influence leurs réactions aux difficultés (Devos, 2016). Ce moment de transition apporte plusieurs défis liés à un choc de la réalité d'où l'on voit l'émergence de besoin de soutien de tout ordre quant à divers aspects de la profession, entre autres, l'enseignement, la gestion de classe ou la différenciation pédagogique (Carpentier et al., 2019). Cependant, une bonne santé mentale dépend du soutien d'ordre psychologique et personnel qu'ils reçoivent dans les milieux puisqu'au-delà des savoirs et savoirs-faire liés aux pratiques professionnelles, peut se tisser, en filigrane, une identité professionnelle positive s'ils sont accompagnés adéquatement. Or, la psychopédagogie du bien-être permet de le faire puisqu'elle se penche sur le développement du bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal chez les individus évoluant dans divers contextes éducatifs. Tout en visant le développement global de l'apprenant par l'intégration d'un accompagnement pédagogique bienveillant, elle favorise l'appropriation de stratégies et d'habiletés propices à l'atteinte d'un équilibre émotif, cognitif et social (Goyette et al., 2020).

Cette communication présentera les résultats préliminaires d'une recherche longitudinale de trois années qui vise à documenter le parcours de quatre enseignantes novices pour comprendre l'évolution de leur développement identitaire et établir leur profil qui tient compte du bien-être afin de favoriser leur persévérance. Elle s'attardera sur l'un des dispositifs de formation mis en place qui promeut, dans un processus réflexif, la prise de conscience de leurs forces de caractère (traits de la personnalité positifs) (Peterson & Seligman, 2004) et le déploiement de ces dernières dans des situations qu'elles rencontrent dans leur travail. Cette approche axée sur les forces s'avère pertinente pour les aider à envisager de façon plus optimiste la complexité de la profession tout en favorisant leur persévérance.

### *Bibliographie*

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., & Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 9(3), 5-18. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2019-3-page-5.htm>.

Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. . In C. V. Nieuwenhoven & M. Cividini (Eds.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 34-48). Presses universitaires de Louvain.

Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J., & Martineau, S. (2020). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes en psychopédagogie du bien-être. In N. Goyette & M. Stéphane (Eds.), *Le bien-être en enseignement: tensions entre espoir et déceptions* (pp. 115-141.). Presses de l'Université du Québec.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment?* (pp. 9-33). Presses de l'Université du Québec.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: a Handbook and Classification*. Oxford University Press.

## *Vers une meilleure compréhension des relations entre la pleine conscience, les compétences émotionnelles, le burnout et le climat de classe : validation empirique auprès de futurs enseignants*

**DEKEYSER Sarah, HANIN Vanessa**

Université catholique de Louvain

Être enseignant est une profession reconnue comme étant stressante. En Europe, le taux d'attrition dans cette profession varie entre 25 et 40% selon le pays. Il en résulte des coûts financiers pour les pays, mais également des coûts psychosociaux pour les enseignants et leurs élèves. En effet, la prévalence du burnout est élevée chez les enseignants, et ressentir du stress semble être un puissant prédicteur de l'abandon de la carrière enseignante. Permettre aux enseignants une gestion plus efficace de leur stress semble donc crucial dans ce contexte actuel ; leur santé mentale est un facteur-clé dans la qualité de l'éducation. Toutefois, beaucoup d'études se centrent sur les enseignants déjà en activité, et celles sur les futurs enseignants restent minoritaires. Pourtant, cibler ces futurs enseignants leur permettrait d'être formés aux défis émotionnels liés à leur insertion professionnelle et, par conséquent, d'entrer dans le monde du travail outillés pour gérer la discordance entre la réalité préprofessionnelle et la réalité du terrain. Dans ce cadre, cette étude a pour objectif d'investiguer les associations entre les compétences émotionnelles des futurs enseignants du primaire, leurs compétences en pleine conscience, leur stress perçu, leur santé mentale et la perception de leurs compétences à gérer la classe et à instaurer une relation pédagogique positive avec leurs élèves.

Nous faisons l'hypothèse que des relations positives existent entre les compétences de pleine conscience, les compétences émotionnelles, la gestion de classe et le développement d'une relation pédagogique positive. *A contrario*, nous nous attendons à des relations négatives entre ces mêmes variables et les variables de santé mentale (burnout, stress, anxiété et dépression). Pour ce faire, il est attendu qu'une centaine d'étudiants en dernière année de formation initiale d'instituteur primaire remplissent un questionnaire en ligne de 20 minutes, mesurant les compétences en pleine conscience (*Five Facet Mindfulness Questionnaire*), le burnout (*Maslach Burnout Inventory*), l'anxiété et la dépression (*Hospital Anxiety and Depression Scale*), le stress (*Perceived Stress Scale*), les compétences émotionnelles, ainsi qu'un questionnaire sur le climat scolaire et les pratiques pédagogiques en stage. Les résultats attendus devraient permettre de souligner le rôle des compétences émotionnelles et des

compétences de pleine conscience des futurs enseignants dans leur tendance au stress et à l'anxiété lors de leurs stages, et le rôle de ces compétences dans leur gestion de classe. Ils devraient aussi mettre en emphase l'intérêt d'outiller les futurs enseignants émotionnellement pour gérer les défis liés à leur carrière.

#### Bibliographie

- Birchinal, L., Spendlove, D., & Buck, R. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, 102919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102919>
- Chan, D. W. (2002). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557–569. <https://doi.org/10.1080/0144341022000023635>
- Ingersoll, R. M. (2002). The Teacher Shortage: A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16–31. <https://doi.org/10.1177/019263650208663103>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Squillaci Lanners, M. (2020). Are Teachers More Affected by Burnout than Physicians, Nurses and Other Professionals? A Systematic Review of the Literature. In N. J. Lightner & J. Kalra (Eds.), *Advances in Human Factors and Ergonomics in Healthcare and Medical Devices* (pp. 147–155). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-20451-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-20451-8_14)

## *Y'a d'la joie... associée aux sentiments d'efficacité à enseigner et à apprendre, au-delà des émotions désagréables : vers un contre-pied au biais de négativité à exploiter chez les enseignants ?*

**GAY Philippe<sup>1</sup>, AUDRIN Catherine<sup>1</sup>, BRESSOUD Nicolas<sup>2</sup>, BUREL Nicolas<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud ; <sup>2</sup>HEP-VS

Les recherches montrent que les enseignant·es éprouvent une large gamme d'émotions durant leurs cours – par exemple de la frustration, de l'inquiétude, de la déception et aussi de l'espoir, de l'enthousiasme et de la fierté – notamment en réaction aux comportements et aux résultats de leurs élèves (notamment Sutton, 2007). En plein essor, la prise en compte des émotions dans les apprentissages scolaires prend tout son sens dans la classe, mêlant des composantes sociales et individuelles, et amène de nombreuses opportunités pour la formation des enseignants et pour durer dans le métier (Audrin, 2020). Dans ce contexte, l'objectif de la présente recherche était d'examiner, chez les enseignants en activité, les relations entre différents sentiments d'efficacité et émotions concernant spécifiquement l'enseignement, différentes façons de réagir plus largement face aux émotions en général (empathie, contagion et coupure) et leurs traits de personnalité.

Plus précisément, 212 enseignants (173 femmes) présentant 17.6 ( $\pm 10.4$ ) années d'expérience en moyenne ont rapporté (1) leur sentiment d'efficacité perçu pour engager des élèves, mettre en place des stratégies adaptées pour favoriser les apprentissages et pour gérer la classe (Valls et al., 2020) ; (2) la présence des émotions de joie, colère et anxiété dans leur enseignement (Frenzel et al., 2016) ; (3) l'empathie, la coupure et la contagion émotionnelles (Favre et al., 2005) et (4) les cinq facettes de leur personnalité selon le modèle du *big-five*.

Les résultats indiquent que

1. plus les enseignants ressentent de la joie dans leur enseignement, plus ils se sentent efficaces à tout niveau et
2. plus ils rapportent d'émotions désagréables (anxiété et colère) moins ils perçoivent d'efficacité.

Il faut noter que le sens de cette relation ne peut être imputée sur la base de cette étude corrélacionnelle, le sentiment d'efficacité des enseignants jouant certainement aussi un rôle tout aussi important sur les émotions liées à l'enseignement.

Le trait plus général d'empathie est également associé positivement aux dimensions d'efficacité et à la joie mais pas aux autres émotions. Enfin, des niveaux plus élevés de contagion émotionnelle ne sont pas associés aux émotions dans l'enseignement mais à une efficacité perçue moindre (en particulier en ce qui concerne la gestion du climat de classe). Les relations mises en évidence avec les traits de personnalités confortent ces résultats. Cette recherche, bien que transversale et présentant différents biais, ouvre la porte à différentes applications pratiques et théoriques qui seront discutées lors de la communication orale.

#### Bibliographie

- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L.L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363-382. <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2005-4-page-363.htm>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety : The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Sutton, R. E. (2007). Chapter 15—Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Éds.), *Emotion in Education* (p. 259-274). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>
- Valls, M., Bonvin, P., & Benoit, V. (2020). Psychometric properties of the French version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-12f). *European Review of Applied Psychology*, 70(3), 100551. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100551>



---

## Bien-être et résilience de futurs et de nouveaux enseignants au cours de la transition vers l'insertion professionnelle

**LEROUX Mylène<sup>1</sup>, GOYETTE Nancy<sup>2</sup>, REID-GIROUX Florence<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université du Québec en Outaouais ; <sup>2</sup>Université du Québec à Trois-Rivières

De plus en plus d'études font état de la vulnérabilité accrue, voire de la détresse psychologique que peuvent vivre les enseignants en insertion professionnelle, de même que les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Par ailleurs, encore relativement peu d'initiatives visent à favoriser le développement du bien-être et de la santé psychologique en formation initiale (Théorêt & Leroux, 2014) ou à soutenir les débutants dans la dimension personnelle et psychologique au cours de leur entrée dans la profession (Carpentier, 2019).

C'est pourquoi nous avons mis en œuvre diverses activités de psychologie positive auprès de stagiaires finissant en enseignement préscolaire/primaire au Québec. Nous avons ensuite tenté d'en évaluer leurs retombées, tant à l'issue de leur stage qu'au cours de leurs premières années dans la profession. Pour ce faire, nous avons mobilisé une approche méthodologique mixte, suivant une perspective longitudinale, avec deux cohortes de finissants (2019 : n = 22 ; 2020 : n = 22). Concrètement, tous les stagiaires ont réalisé divers exercices écrits au cours du trimestre de stage. Puis nous les avons invités à compléter un questionnaire en ligne comprenant plusieurs échelles (bien-être, résilience, stress, détresse psychologique, vitalité, optimisme, motivation, etc.), au début (t1), de même qu'à la fin de leur stage (t2) (2019 : n = 13 ; 2020 : n = 5). Un sous-échantillon a aussi accepté de participer à un entretien semi-dirigé à l'issue du stage (2019 : n = 5 ; 2020 : n = 5). Par la suite, quelques participantes (n = 4) ont pris part à un suivi au cours de leur insertion (t3).

Pour cette communication, nous nous attarderons à décrire les caractéristiques et l'évolution du bien-être et de la résilience de ces stagiaires en transition vers leur insertion. Essentiellement, nous avons procédé à des analyses statistiques descriptives avec les données des questionnaires. Puis, nous avons réalisé un codage thématique des exercices écrits et des entretiens, à partir de grilles de codage ciblant les dimensions du bien-être (émotions positives, relations positives, sens, engagement, accomplissement – Seligman, 2011) et les forces de caractère associées (Peterson & Seligman, 2004), de même que les facteurs de risque et de protection caractérisant la résilience (Théorêt & Leroux, 2014).

Les résultats permettront non seulement de dresser un portrait du bien-être et de la résilience des enseignants au cours de cette période transitoire cruciale dans la carrière, mais aussi de fournir des pistes de réflexion et d'accompagnement pour mieux les former et les soutenir, en vue de surmonter les défis auxquels ils sont confrontés.

### Bibliographie

Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue* [thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>

Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.

Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.

Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? Des ressources pour la résilience éducationnelle*. De Boeck Supérieur.

## Les effets de la pandémie de COVID-19 sur l'insertion professionnelle des enseignant·e·s : formation, emploi et vécu professionnel | AREF\_S13A\_05

*Président(s) de session* : **Rey, Jeanne** (Haute Ecole pédagogique Fribourg), **Balslev, Kristin** (Université de Genève), **Hascoët, Marine** (Haute Ecole pédagogique Vaud)

*Discutant(s)* : **Mukamurera, Joséphine** (Université de Sherbrooke)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : insertion professionnelle, pandémie de COVID-19, formation initiale à l'enseignement, recherche d'emploi, enseignants débutants

Au printemps 2020, période caractérisée par le début de la pandémie de COVID-19, des étudiant·e·s en enseignement terminaient leur formation, alors que de nouveaux/elles diplômé·e·s entamaient leur carrière professionnelle. Ce symposium réunit plusieurs contributions qui interrogent l'effet de la pandémie sur la phase d'insertion professionnelle à partir du questionnement suivant : dans quelle mesure la pandémie et ses effets peuvent-ils être considérés comme un révélateur de certains processus de l'insertion professionnelle ?

L'insertion professionnelle des enseignant·e·s est un processus multidimensionnel, socialement construit, qui met en jeu des nouveaux/elles diplômé·e·s, des établissements employeurs et des instituts de formation. Mukamurera et al. (2013) caractérisent l'insertion professionnelle à partir de cinq dimensions : l'accès à l'emploi, les conditions de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité, et la dimension émotionnelle. Du point de vue de ses implications, le processus d'insertion professionnelle renvoie à des enjeux à la fois politiques, professionnels, institutionnels, mais aussi de formation. A cet égard, le regard porté par les enseignant·e·s récemment diplômé·e·s offre un indicateur de la capacité de la formation initiale à répondre aux besoins ressentis par les professionnel·le·s.

---

Le contexte sanitaire et les contraintes qui en découlent ouvrent ainsi de nouveaux questionnements sur la qualité de la formation initiale et le vécu professionnel des enseignant·e·s débutant·e·s. Alors que la littérature démontre que la période d'insertion professionnelle constitue un moment charnière et complexe dans la trajectoire d'un·e enseignant·e, les défis engendrés par le contexte sanitaire, tant dans la formation que dans l'exercice du métier, méritent d'être étudiés. En effet, alors que les effets de la pandémie sur la population étudiante sont souvent discutés, leur devenir professionnel reste parfois dans l'ombre. Dans ce symposium, nous aborderons les défis que représente la transition vers la profession, dans un temps où les pratiques sont bouleversées, et ce que cela révèle de l'insertion dans la profession enseignante. Les contributions de ce symposium aborderont ce questionnement à partir de trois moments-clés de l'insertion : la formation initiale, la recherche d'emploi et le vécu professionnel en début de carrière.

#### *Bibliographie*

Bouchetal, T. (2015). *Parcours de professeurs des écoles en cours de carrière. Epreuves, ressources : pour quel développement professionnel.* (Doctorat). Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant : Carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande.* Editions Alphil Presses universitaires suisses.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.P. (2013). *Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs.* Education & Formation, e-299.

Rey, J., & Broyon, M. A. (Eds.). (2016). *De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles.* Formation et pratiques d'enseignement en questions, 21.

Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). *Introduction: du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question.* In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 5-45). de Boeck.

## *Pandémie de Covid-19 : quel impact sur la perception de la qualité de la formation des enseignant·e·s en Suisse romande et au Tessin ?*

**HASCOËT Marine<sup>1</sup>, VOIROL-RUBIDO Isabel<sup>2</sup>, REY Jeanne<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Haute école pédagogique Vaud ; <sup>2</sup>Haute école pédagogique du Valais ; <sup>3</sup>Haute Ecole pédagogique Fribourg

La pandémie de Covid-19 a impacté la Suisse en mars 2020 obligeant les institutions de formation à poursuivre la formation à distance. Cette situation exceptionnelle a conduit formateur·rice·s et étudiant·e·s à mobiliser très rapidement et fortement l'outil numérique dans la formation impactant de manière plus ou moins heureuse la qualité de la formation et des apprentissages (Assunção Florex & Gago, 2020, Aeschlimann, et al. , 2020 ; Volland, 2022).

Afin de déterminer dans quelle mesure la qualité de la formation à l'enseignement dispensée dans les hautes écoles pédagogiques et les universités de Suisse romande et du Tessin a été impactée ou pas par cette situation, les diplômé·e·s 2020 de ces institutions ont été invité·e·s, à travers l'enquête INSERCH, à évaluer quantitativement l'impact de la pandémie sur la qualité de leur formation sur une échelle en 6 points puis, à travers une question ouverte, à expliciter les raisons de cette perception (approche qualitative).

Parmi les 540 diplômé·e·s ayant participé à l'enquête, 28% n'ont éprouvé aucun impact de la pandémie sur la qualité de leur formation alors qu'ils et elles sont 72% à avoir perçu un impact soit très négatif (env. 20%), soit mitigé (env. 60%) soit très positif (env. 20%). Les raisons évoquées et leur ordre d'importance varient selon les degrés d'enseignement et le degré d'impact perçu.

Les répondant·e·s ayant perçu un impact très favorable évoquent majoritairement les avantages que l'enseignement à distance leur a apporté. Ils et elles estiment par exemple avoir bénéficié d'une plus grande flexibilité ou d'un gain de temps, considèrent les cours à distance adaptés, ou avoir développé des compétences pour l'enseignement à distance. Chez les répondant·e·s ayant perçu un impact mitigé, ni très positif ni très négatif, les arguments négatifs dominent. Ils et elles déplorent des modalités de l'enseignement à distance non adaptées, une formation pratique péjorée, le report ou le changement des modalités d'examen ou encore l'absence d'échange ou la perte de l'informel. Enfin, les répondant·e·s évaluant très négativement l'impact ajoutent notamment le sentiment d'une mauvaise qualité du suivi et/ou de l'enseignement par les formateurs/trices en évoquant « *un manque de clarté, des formateur·rice·s peu impliqués et/ou insuffisamment préparés* ».

Ces résultats nourrissent la réflexion sur comment négocier l'inévitable virage du numérique dans la formation des enseignant·e·s en mettant en évidence des points de vigilance à ne pas négliger pour assurer un bon monitoring et une bonne gouvernance du système éducatif suisse (Educa, 2021).

#### *Bibliographie*

Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). *Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses.* *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. doi:10.1080/02607476.2020.1799709

Aeschlimann, B., Hänni, M., Kriesi, I. (2020). *Enseignement à distance en formation professionnelle : défis et potentialités des méthodes numériques.* Observatoire suisse de la formation professionnelle. file:///C:/Users/isabe/AppData/Local/Temp/fernunterricht\_waehrend\_corona\_fr\_final-2.pdf

Educa (2021). *La numérisation dans l'éducation.* [https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-11/La\\_numerisation\\_dans\\_l\\_education.pdf](https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-11/La_numerisation_dans_l_education.pdf)

Volland, B. (2022). *Formation professionnelle numérique : de grandes lacunes.* Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

file:///C:/Users/isabe/AppData/Local/Temp/Formation%20professionnelle%20num%C3%A9rique%20de%20grandes%20lacunes%20E2%80%93%20SGAB%20SRFP.pdf

---

## Évaluation de la mise à distance de la formation des enseignant·e·s du secondaire durant la période Covid-19

**BAPST Malika S., GIRINSHUTI Crispin**

Haute école pédagogique Vaud

Depuis 2020, plusieurs études en éducation ont été menées à la suite de la pandémie de Covid 19, pour mieux comprendre le vécu des mesures prises pour assurer une forme de continuité des systèmes d'éducation (par ex. : Durler & Conus, 2021 ; Martin, et al., 2021a, 2021b ; Rodi, 2020). Elles s'intéressent entre autres aux modalités de l'organisation du travail à distance comme le cumul des tâches du télétravail et de l'école à la maison ; les avantages et les inconvénients de l'enseignement à distance (EAD), ou encore les difficultés d'autoformation aux outils numériques.

Notre contribution s'inscrit dans ce nouveau champ de recherche qui vise à mieux appréhender les effets de la pandémie sur les dispositifs d'éducation et plus particulièrement le vécu de l'EAD par les futures enseignant·e·s du secondaire. Cela est d'autant plus important étant donné la structure de la formation en alternance et son rôle dans le processus d'insertion professionnelle (Girinshuti, 2020).

Notre échantillon est composé de 219 étudiant·e·s se formant à l'enseignement au secondaire I et II. Les données ont été récoltées à l'aide de deux questionnaires en ligne auxquels les étudiant·e·s ont répondu durant le mois de juin 2021. À partir d'une échelle de type Likert, ils·elles devaient évaluer : (1) les éléments de formation qui rythment leur travail durant l'année, (2) le déroulement de la certification, et (3) le maintien de lien informel. De plus, les questionnaires contenaient des questions ouvertes, visant une compréhension plus large et qualitative.

Nos résultats montrent que comparativement aux étudiant·e·s issu·e·s de la formation pour le secondaire II, les étudiant·e·s du secondaire I ont évalué plus positivement les 11 éléments retenus comme structurant la formation, à l'exception des deux derniers éléments les moins bien perçus (la gestion des travaux de groupes et les contacts entre étudiant·e·s).

Si les relations et collaborations entre pairs ont particulièrement souffert des conditions de formation lors de la mise à distance des enseignements ; la disponibilité des formatrices et des formateurs HEP en revanche, semblent avoir été un point fort de la mise à distance des enseignements, tout comme le rythme des cours et l'alternance de ceux-ci avec la pratique sur le terrain. Les cours asynchrones ressortent comme un élément particulièrement positif de l'EAD, qu'il serait pertinent de pérenniser dans la formation lors du retour en présentiel. Enfin, nos conclusions amèneront des pistes concrètes pour améliorer l'alternance dans la formation des enseignants au secondaire.

### Bibliographie

Durler, H., & Conus, X. (2021). *L'école à la maison et le télétravail font-ils bon ménage? Enquête sur le vécu des parents durant la fermeture des établissements en Suisse au printemps 2020*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4977>

Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. (Alphil).

Martin, P., Gebeil, S., & Felix, C. (2021a). *Les étudiants français face à l'enseignement à distance en période de pandémie* [Research Report]. AMU - Aix Marseille Université ; ADEF ; TEL-EMME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03175974>

Martin, P., Gebeil, S., Filippi, P.-A., & Félix, C. (2021b). Impact des usages numériques préexistants des enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance en période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18, 170-183.

Rodi, A. (2020). *HEP : COVID-19T #Une heure avec*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4401>

## Impact de la pandémie sur la recherche d'emploi

**CHARMILLOT Samuel<sup>1</sup>, WAROUX Elisabeth<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève ; <sup>2</sup>Université de Fribourg

L'enquête menée s'intéresse à la qualité de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement de Suisse romande et du Tessin. En 2020, les nouveaux/elles diplômés ont pour la première fois été confrontés aux conséquences de la pandémie de COVID-19. L'objectif de cette communication est de mesurer l'impact que cela a pu avoir sur leurs recherches d'emploi.

Sur la base des données quantitatives et qualitatives récoltées dans le cadre de l'enquête INSERCH 2021, cette communication pose deux questions. Premièrement, il s'agit d'évaluer l'impact du COVID-19 sur une échelle de 1 (aucun impact) à 6 (impact très fort). Deuxièmement, il s'agit de voir plus en détails de quelle manière les recherches d'emploi ont été impactées, positivement ou négativement, par la pandémie de COVID-19.

Les résultats indiquent que les diplômé·e·s ont globalement été peu affectés par le COVID-19 dans leurs recherches d'emploi, en particulier pour les diplômé·e·s du spécialisé. Des différences selon les degrés d'enseignement peuvent néanmoins être constatées. Les enseignant·e·s du primaire relèvent principalement des impacts sur les entretiens d'embauche (moins d'entretiens, entretiens en ligne) et de la réduction des possibilités d'emploi (moins d'offres disponibles, préférence pour des personnes plus expérimentées). Les enseignant·e·s du secondaire se distinguent par le fait qu'ils ont tendance à mettre en avant des aspects plus positifs (plus de postes ouverts, meilleure gestion du temps).

Une piste expliquant le peu d'impact de la pandémie sur les recherches d'emplois est que les postulations étaient déjà fortement digitalisées avant la pandémie (offres en ligne et/ou postulation par e-mail). Le processus n'a donc pas changé à ce niveau. Il est rassurant de savoir que tout le processus autour de la fin des études et des premiers pas dans la profession n'a pas été rendu plus compliqué par le COVID-19.

### Bibliographie

---

Donati, M., & Changkakoti, N. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. In INSERCH (Éd.). « Hier étudiants, aujourd'hui enseignants ». *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. (pp.16-38). GRSIE.

INSERCH (2020). *Obtention de l'emploi, adéquation emploi-formation et facteurs favorisant l'insertion subjective des diplômé-e-s en enseignement : résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2019 auprès des diplômé-e-s 2018 et 2016 des instituts de formation des enseignant-e-s romand-e-s et tessinois-e-s*. Rapport non publié, INSERCH.

Losego, P., et Girinshuti, C. (2019). Trouver un emploi dans l'enseignement : l'insertion professionnelle des enseignants en Suisse romande. Dans H. Durler et P. Losego (Eds.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (pp. 37-67). Neuchâtel, Suisse : Alphil.

## *Impact de la pandémie sur l'entrée dans le métier d'enseignant.e*

**BALSLEV Kristin<sup>1</sup>, MELFI Giuseppe<sup>2</sup>, DE CARLO Katja<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève ; <sup>2</sup>Haute école pédagogique BEJUNE ; <sup>3</sup>SUPSI

Cette proposition s'intéresse à l'impact de la pandémie sur le vécu professionnel des enseignant·e·s du primaire, du secondaire et du spécialisé qui ont vécu les conséquences de la pandémie pendant la fin de leur formation initiale et/ou au cours de leurs premières années d'exercice de la profession. Les données, quantitatives et qualitatives, font partie d'une enquête longitudinale menée par l'équipe Inserch dans le cadre de l'observatoire de l'entrée dans la profession des enseignant·e·s diplômé·e·s des HEP Romandes, du Tessin, de l'Université de Genève et de Fribourg, (INSERCH, 2021). Menée par questionnaire en ligne, l'enquête interroge les enseignant·e·s un an puis trois ans après l'obtention de leur diplôme.

Lors de la passation 2020, les diplômé·e·s ont entre autres été interrogé·e·s sur leur sentiment d'avoir été plus ou moins impacté·e·s par la pandémie lors de leurs débuts dans la profession. La tendance est celle d'un impact plutôt important, en considérant la totalité des répondant·e·s, avec des écarts entre les diplômé·e·s des ordres primaire et secondaire, respectivement impacté·e·s voire très impacté·e·s, et les diplômé·e·s de l'enseignement spécialisé, témoignant d'un impact moins fort. En plus des enjeux classiques de l'insertion professionnelle (Perez-Roux, 2016), des données qualitatives émergent une grande diversité de dimensions à propos desquelles les répondant·e·s considèrent avoir été impacté·e·s négativement par la pandémie. Ces réponses-là sont déclinées sur une large palette de thématiques allant des effets psychologiques ou relationnels – *climat anxigène ; être témoin du désarroi des élèves et de leurs familles ; manque d'accueil informel des collègues* – aux aspects didactiques et pédagogiques – *difficultés d'enseigner à distance ; limitations dans les modalités d'enseignement et de communication avec les élèves* (en particulier du fait du masque) – ou encore organisationnels – *adaptation constante aux nouvelles directives ; surcharge administrative* (un aspect souvent mentionné parmi les difficultés de l'entrée dans le métier en temps « normal ») (Brülhart et al., 2016). Quelques aspects positifs – *innovation pédagogique*, dont les restrictions ont été parfois un catalyseur, ou *développement de nouvelles compétences dans les MITIC* – sont également évoquées et, bien que minoritaires, nous intéressent autant que les aspects négatifs, en tant que révélateurs du rapport à la profession en construction, et donc de pistes de développement de la formation qu'ils révèlent et que nous souhaitons mettre en perspective avec d'autres travaux récents sur l'impact de la pandémie sur la formation à l'enseignement croisée au domaine numérique (Capitanescu et al., 2021).

### *Bibliographie*

INSERCH - Albisetti, Z., Balslev, K., Canevascini, S., Charmillot, S., Gremion, F., Hascoët, M., Rey, J., Vanini, A., & Voirol-Rubido, I. (2021). *Bilan de la formation initiale, besoins en formation continue et degré de satisfaction dans l'emploi : résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2020 auprès des diplômé·e·s 2019 et 2017 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. Rapport non publié, INSERCH.

Brülhart, E., Dolenc Otero, K., Jacquier, C., Martin, B., Pidoux, M., et Tinembart, S. (2016). Les tâches administratives : un défi souvent insoupçonné des enseignants novices. *Educateur (L)*, 4, 35-37.

Capitanescu Benetti, A., Progin, L., Perrenoud, M., Vanini De Carlo, K. (2021). Idées et pratiques d'une formation clinique-réflexive aux métiers de l'éducation à l'épreuve de la distanciation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*.

Perez-Roux, T. (2016) Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier, *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 21, 95-115.

## Communications individuelles | AREF\_S13A\_06

### *L'inclusion sociale dans l'éducation djiboutienne traditionnelle de type pastoral*

#### **AHMED FARAH Daher**

Cnam/Paris, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Education tout au long de la vie, Interculturalité

*Mots-clés* : Djibouti, éducation traditionnelle, contexte pastoral, vie, inclusion.

L'éducation comme "action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale" (Durkheim, 1911), ou comme action exercée ou auto-exercée sur les adultes qui apprennent à titre initial ou continu, suggère une visée d'inclusion sociale. Ce, au sens de "faire en sorte que tous les enfants et adultes aient les moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté et à la société" (Bouquet, 2015) <sup>[1]</sup>.

Dans cette communication, nous proposons d'examiner, autour de l'inclusion sociale, trois dimensions majeures de l'éducation djiboutienne orale qui, elle, ne s'appuie pas sur l'école. Première dimension, cette éducation est ancrée dans la vie quotidienne où elle s'accomplit en famille, en campement pastoral et dans la large communauté. Elle privilégie le dire, le faire voir et le faire faire, sollicitant l'observation des apprenants dont elle intègre les essais et erreurs. Seconde dimension, elle transmet un savoir ancestral qui structure les apprentissages. Lequel inscrit notamment les apprenants dans l'histoire collective. Troisième dimension, des apprentissages en groupe, sur un mode spontané ou non, sont pratiqués : groupes entre jeunes, entre jeunes et adultes, entre adultes. Ces dimensions tendent à favoriser l'inclusion sociale chez les pasteurs nomades djiboutiens.

Nous avons repéré ces dimensions (et d'autres) dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation que nous avons soutenue en 2018 à Paris. Par une approche théorique multiréférentielle (Ardoino, 1993) et une enquête ethnographique par observation participante, précédée d'entretiens exploratoires, nous avons notamment étudié l'éducation djiboutienne orale. Ici, nous avons, après entretiens avec huit pasteurs nomades (quatre femmes et quatre hommes de 20 à 70 ans), observé deux campements pastoraux représentatifs du pays traditionnel : un campement somali de cinq familles (9 parents de 27 à 55 ans et 20 enfants de 1 à 17 ans dont 11 filles) et un campement afar de deux familles (4 parents de 30 à 50 ans et 7 enfants de 10 à 16 ans dont 3 filles). A Djibouti, Somalis et Afars sont très majoritaires et partagent notamment le pastoralisme nomade.

Socialement, l'intérêt de notre communication est de contribuer au débat éducatif dans un contexte djiboutien où les difficultés de l'école dont un phénomène d'échec scolaire soulèvent la question de sa réforme et où le système éducatif officiel d'origine française tient peu compte de l'éducation endogène orale.

[1] Citant Laidlaw foundation, Toronto (Canada).

#### *Bibliographie*

Ahmed Farah, D. (2018). *Savoir et pouvoir dans le contexte de Djibouti*, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris : <http://www.theses.fr/2018CNAM1183>

Ardoino J (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses. Formation Permanente*, n°25-26, pp.15-34.

Bouquet B (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, n°11, pp.15-25 <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-15.htm>

Durkheim E. (2013). *Éducation et Sociologie*. Paris : PUF

Moumouni A. (1998). *L'Éducation en Afrique* (2ème édition). Paris : Présence africaine.

### *L'inclusion invite à repenser le mouvement des corps dans l'école.*

#### **GILLET-CAZENEUVE Dominique**

Université de Bordeaux, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Effets établissements et effets maîtres, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Qualité en éducation

*Mots-clés* : inclusion, forme scolaire, besoins éducatifs particuliers, norme, pédagogie universelle

Les recommandations internationales en matière d'inclusion vont dans le sens d'une participation accrue de l'élève dans ses apprentissages (Unesco 2017).

Rendre les élèves actifs rejoint les théories de l'apprentissage de psychologues du développement tels que Wallon, Piaget, et Vygotsky, pour lesquels l'élève n'est pas qu'un simple enregistreur ; l'apprentissage nécessite expérimentation et appropriation de l'environnement et surtout, l'élève doit trouver du sens à ce qu'il fait.

Etre acteur dans ses apprentissages implique nécessairement la dimension corporelle de l'élève, qui doit pouvoir se mouvoir, et prendre des initiatives dans ses expérimentations. Le corps des élèves et la place qui lui est réservée à l'école nous renseignent sur l'état de la forme scolaire (Vincent, G, 2008), et par là même, sur le niveau de normalisation du système scolaire et sa capacité à accueillir sans normaliser.

---

Dans le fil des recommandations internationales qui incitent les pays à soutenir l'éducation inclusive en promouvant un enseignement porteur de sens et rendant les élèves acteurs, notre questionnement va concerner la place de l'élève à l'école au sens littéral, en nous interrogeant sur l'espace, le mouvement et les manifestations corporelles que l'école lui accorde.

En nous interrogeant sur la place du corps, nous interrogerons au fond la forme scolaire sous-jacente, dont le rapport au corps sera l'un des indicateurs. Nous faisons l'hypothèse que le système scolaire lancé dans la voie de l'éducation inclusive, persiste à contrôler le corps des élèves (Foucault, 1975) pour normaliser leur comportement (Cornu, L, 2009).

Notre méthodologie est basée sur l'observation participante et les entretiens, notre terrain de recherche est composé de plusieurs écoles maternelles et élémentaires.

Les premiers résultats nous montrent que les enseignants mettent en œuvre de façon très prégnante un contrôle de la posture et des mouvements des élèves.

Mais ceci est à placer en contrepoint chez eux d'une envie de faire vivre l'inclusion scolaire. Se dégagent plusieurs paradoxes que nous mettrons en discussion : comment concilier les deux tendances qui se détachent : l'une axée sur la compensation, articulée à la norme, l'autre axée sur l'accessibilité, faisant le pari de l'éducabilité ?

Comment relever le défi de l'« unclision » (Simon-Lecocq, S, 2021) où le système collectif d'éducation est sollicité sur la prise en compte la singularité de chacun ?

Comment accueillir le risque de l'incertitude que comporte la démarche inclusive pour chaque professionnel et pour le système scolaire ?

#### *Bibliographie*

Cornu L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. Le Télémaque. Presses universitaires de Caen.

Foucault.M, (1975). Surveiller et punir. Naissance de la prison.NRF.

Lecocq-Simon Sophie (2021). L'Unclision en atelier. Revue le Courtil en ligne, N° 21.

Unesco, 2017. Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation, Education 2030.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. Éducation et francophonie.

## *La découverte des arts et la culture : une voie à l'appropriation de la langue étrangère*

### **YU Lihan**

ENS de Lyon, France ; Laboratoire Education Cultures Politiques, Lyon 2

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Dispositifs et outils, Interculturalité, Langage et éducation*

*Mots-clés : éducation artistique et culturelle, didactique des langues-cultures, FLE, didactique de l'interculturel, apprentissage*

Le rapport intitulé « *L'art pour l'art ?* » [1] mentionne que « *les formes d'apprentissage utilisées par certaines disciplines artistiques développent certaines compétences capables de déborder sur d'autres domaines* ». Notre contribution se propose d'étudier les impacts des pratiques artistiques et culturelles souvent désignées en France EAC [2], sur le savoir-être dans l'apprentissage langue-culture étrangère. Elle mobilisera pour cela le modèle de l'éducation artistique et culturelle proposé par Marie-Christine Bordeaux et Alain Kerlan (Marie-Christine Bordeaux & Alain Kerlan, 2016), qui combine trois expériences de l'art et de la culture : l'expérience esthétique (ressentir), l'expérience artistique (faire) et l'expérience réflexive et critique (interpréter).

Quels sont les impacts des pratiques artistiques et culturelles sur le savoir-être de l'apprentissage de langue-culture étrangère, pour des étudiants en français langue étrangère de l'enseignement supérieur ?

La motivation tient un rôle important dans l'apprentissage des langues (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) et nous proposons de valider l'hypothèse que les pratiques artistiques et culturelles des apprenants renforcent leur motivation pour un tel apprentissage. L'étude repose sur l'analyse inductive (Glaser et Strauss, 2012) d'entretiens semi-directifs conduits auprès de 15 personnes. Les enquêtés ont participé au parcours *Arts de la scène, Culture de l'image et de l'Espace* proposé par le *Centre International d'Études Française* de Lyon 2 et programme de macSUP [3].

Les résultats préliminaires indiquent que les pratiques artistiques et culturelles développent l'implication et la motivation des apprenants, dont les émotions occupent une place majeure. Le plaisir, ou l'appréciation auprès des œuvres créent un besoin de formulation et d'échanges et stimulent le goût d'approfondir la langue. Réciproquement, il donne l'occasion d'une appréciation plus fine de l'art et de la culture, en apprenant la langue concernée.

Mettre en évidence les bénéfices des arts et de la culture dans l'appropriation du français ainsi qu'en matière d'éducation générale, et ainsi contribuer à nouer le domaine de l'éducation artistique et culturelle avec l'appropriation de la langue sera le principal intérêt de cette contribution.

[1] Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin (2013). Art for art's sake? URL : <https://www.oecd.org/education/ceri/arts.htm>

[2] Eduscol (2021, avril). Éducation artistique et culturelle [en ligne]. URL : <https://eduscol.education.fr/1851/education-artistique-et-culturelle>

[3] Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation (2022). mac SUP – recherche – création en milieu universitaire. URL: <https://www.journees-arts-culture-sup.fr/macsup-recherche-creation-en-milieu-universitaire>

#### *Bibliographie*

Damasio, A. R. (2002). Le sentiment même de soi: Corps, émotions, conscience. Odile Jacob.

---

Dewey, J. (1934). L'art comme expérience.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative. Armand Colin.

Marie-Christine Bordeaux & Alain Kerlan. (2016). L'évaluation des «effets» de l'éducation artistique et culturelle Étude méthodologique et épistémologique. <https://docplayer.fr/137175520-L-evaluation-des-effets-de-l-education-artistique-et-culturelle-etude-methodologique-et-epistemologique.html>

Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues: Relier théories et pratiques. Didier.

Schaeffer, J.-M. (2015). L'expérience esthétique. Éditions Gallimard.

## Communications individuelles | AREF\_S13A\_07

### *Construire une École inclusive ? Une analyse de cas en Suisse par les outils de la sociologie de l'action publique*

**FELOUZIS Georges, SAVIOZ Mélanie, FOUQUET-CHAUPRADE Barbara**

Université de Genève, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : École inclusive – Suisse – politiques éducatives – action publique en éducation

#### **Objet de la communication**

Cette proposition de communication vise à analyser le développement de l'École inclusive dans un canton suisse francophone. Il s'agit d'analyser les processus politiques, sociaux et actantiels qui président à la conception d'une politique d'inclusion éducative à Genève à partir d'un questionnement sur la place des différents acteurs en présence, leur rôle et leur conception de l'inclusion.

#### **Éléments théoriques, problématiques**

Notre questionnement articule deux questions ancrées dans l'analyse de l'action publique en éducation. La première est celle de l'émergence et de la diffusion du référentiel de l'école inclusive à Genève sous l'effet de sources internationales (entre autres, la déclaration de Salamanque) mais aussi nationales et locales. Plus particulièrement, nous étudierons les entrepreneurs de causes qui développent de nouvelles visions du handicap en lien avec l'éducation. La deuxième question concerne la façon dont les acteurs politiques et administratifs s'emparent de ce nouveau référentiel. Comment parviennent-ils à l'articuler au système éducatif genevois a priori à l'opposé d'un système inclusif (filiales différenciées et hiérarchisées dès la fin de l'enseignement primaire) ?

#### **Hypothèses de recherche**

L'hypothèse centrale est que le développement d'une conception inclusive de l'école n'a pu se réaliser à Genève que par l'usage d'un flou conceptuel concernant la notion d'inclusion, de façon à créer un consensus apparent autour de cette notion.

#### **Méthodologie**

Deux méthodologies sont utilisées. D'abord une analyse documentaire des contenus affichés de deux associations de parents défendant l'école inclusive : *Insieme* et *Autisme Genève*. Ensuite 13 entretiens semi-directifs auprès d'acteurs de la commission consultative de l'école inclusive, de député·es de la commission de l'enseignement, ainsi que des membres d'administrations (DIP et OMP) et de membres de différents groupes d'intérêt.

#### **Résultats**

Nous montrons la nature du travail symbolique opéré par les entrepreneurs de cause pour promouvoir l'inclusion comme nouveau référentiel d'action publique en éducation à Genève. La façon dont les acteurs politiques s'en emparent montre les métamorphoses discursives et notionnelles à l'œuvre dans la construction d'un consensus politique.

#### **Éléments de discussion**

L'éducation inclusive est un enjeu fort pour l'école de demain. Il s'agit d'une politique d'équité qui nécessite une refonte complète des institutions, des principes sur lesquels elles sont construites et du rôle des acteurs qui y participent. C'est aussi, pour les chercheurs, un terrain d'enquête particulièrement pertinent pour observer les processus de production politique d'une innovation dans le domaine de l'éducation.

#### *Bibliographie*

Ebersold, S., Plaisance, E. et Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuel. [Rapport de recherche].

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 43-63. doi:10.3917/nresi.086.0043.

Revaz, S. (2020). Réformer l'école dans un contexte de démocratie directe : Regards croisés sur trois réformes de l'enseignement secondaire obligatoire en Suisse romande (Doctoral dissertation, University of Geneva).

Sawicki, F. (2012). Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École. *Politix*, 98, 7-33. <https://doi.org/10.3917/pox.098.0007>

---

## *La politique inclusive dans l'enseignement supérieur : quels bénéfices des dispositifs d'accompagnement et d'accommodement ?*

**GUILLON Stéphane<sup>1,2</sup>, CAUSER Jean-Yves<sup>3,4</sup>**

<sup>1</sup>Université de Strasbourg, France ; <sup>2</sup>LISEC ; <sup>3</sup>Université de Haute-Alsace ; <sup>4</sup>C3S

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement supérieur, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Handicap, Université, Réussite, Accommodement, Inclusion.

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées prévoit dans son article 20 une « obligation d'accueil et d'accompagnement des étudiants en situation de handicap au sein des établissements d'enseignement supérieur », un principe également présent dans la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, qui rappelle dans son article 50 « les mesures nécessaires à l'accueil et à la réussite des étudiants présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé, conformément aux obligations incombant aux établissements d'enseignement supérieur au titre de l'article L. 123-4-2 » et dans son article 37 que l'offre de formation doit s'adapter « aux contraintes spécifiques des étudiants ou personnes bénéficiant de la formation continue présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé. » La réussite académique de ces étudiants n'en reste pas moins très en deçà de la moyenne du groupe étudiant.

Peut-on produire des données susceptibles d'aider à une meilleure intelligibilité de l'hétérogénéité des conditions de réussite des étudiants en situation de handicap ? Dans quelle mesure les caractéristiques individuelles liées aux déficiences temporaires ou chroniques participent-elles de la construction des écarts interindividuels à côté des données liées aux parcours antérieurs, aux conditions socio-scolaires ou contextuelles ?

Pour traiter cette problématique, nous valoriserons les résultats d'une recherche portant sur les dispositifs de compensation pour les étudiants accompagnés par la mission handicap de l'Université de Strasbourg entre 2009 et 2017 (231 répondants), dans leurs parcours d'études. Notre enquête, datant de 2019, aborde le contexte sociodémographique, le parcours scolaire antérieur, l'expérience d'études universitaires, le handicap et les bénéfices d'une politique universitaire se présentant comme inclusive.

L'hétérogénéité se construit à partir des limitations liées aux troubles associés aux situations de handicap avant, pendant et après les études, mais également des contextes pédagogiques et des effets de socialisation. Nos résultats dévoilent, à côté d'un effet-filière significatif et d'une valorisation de l'assiduité, un effet bénéfique des dispositifs donnent davantage de temps à l'étudiant (redoublements, temps majoré, dispense) mais également des parcours plus difficiles pour les répondants porteurs de troubles psychiques et, dans une moindre mesure, moteurs. La question de l'accessibilité matérielle des bâtiments et relationnelle avec les pairs et les personnels montre l'intérêt de généraliser les échanges avec les référents handicap et l'accueil de la parole au niveau administratif et pédagogique.

### *Bibliographie*

Causer, J.-Y. & Reichhart, F. (2011). Quelles possibilités d'autonomie, dans l'accès aux loisirs, pour une personne déficiente ? In G. Ferréol (dir.), *Autonomie et dépendance* (p. 67-78). Louvain-la-Neuve

Frégné, C. (2017). La fabrication d'une politique du handicap au sein d'une université française. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2017/1, n°77, p. 55-68.

Guillon, S., Boléguin, V., Kennel, S. & Rakitic, F. (2022). L'expérience étudiante en situation de handicap : caractéristiques étudiantes et apport de l'accompagnement pédagogique dans la réussite académique. *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n°69, p. 47-60.

Philon, R., Lanaris, C. et Bourassa, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1, n°77, p. 83-97.

Segon, M., Brisset, L. et Le Roux, N. (2017). Des aménagements satisfaisants mais insuffisants ? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, p. 117-129.

## *Engagez-vous, qu'ils disaient... Essai de philosophie politique de l'éducation pratique et appliquée à la vie scolaire et au parcours citoyen*

**CHAUVIGNÉ Céline<sup>1</sup>, ROELENS Camille<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Nantes, France ; <sup>2</sup>Université de Lausanne, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Enseignement obligatoire, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : philosophie de l'éducation, engagement, citoyenneté, éthique, démocratie

"L'engagement est un élément fondamental [...]. Le parcours citoyen est enrichi par l'engagement des élèves dans des projets à dimension citoyenne à l'École ou en dehors" (MEN, 2015).

"Seule pourtant la valeur accordée à l'engagement par lequel se transmettent les valeurs communes et qui garantit la sécurité permet de compenser les dérives qui peuvent naître de l'individualisme et de l'immédiateté de la démocratie « extrême ». Seule elle permet de donner un sens à l'avenir, donc au destin individuel et collectif" (Schnapper, 2011/2017, p. 140).

Cette communication procédera de la philosophie politique de l'éducation en général et de l'école en particulier, dans une perspective pratique appliquée à la vie scolaire et au thème de la mise en place d'un engagement citoyen dans l'école publique française (délégation, EMC, etc.)



---

Pour ce faire, nous proposerons une lecture attentive, à la fois compréhensive et critique, d'une des conceptualisations les plus substantielles de l'*engagement* par une intellectuelle dont les positions néo-républicaines semblent proches de celles promues par l'actuel ministère de l'Éducation Nationale, à savoir Dominique Schnapper. Comme le second exergue de la présente proposition permet d'emblée d'en prendre la mesure, l'engagement et l'école républicaine sont alors perçus comme deux reprints contre les dérives supposées de l'individualisme démocratique, dans une démarche volontariste – au-delà de la "simple" posture de *spectateur engagé* - de promotion des vertus civiques et du *bien commun*. Or cela ne va pas sans poser quelques interrogations – tant épistémologiques qu'éthiques - dans une démocratie libérale pluraliste, comme cela a déjà été souligné dans le cas d'un enseignement moral et civique (EMC) conçue comme promotion d'une conception positive de la liberté et de la vie bonne (Ogien, 2013).

A l'aune de cet éclairage conceptuel autour de l'engagement, nous aborderons tout d'abord, quelques exemples de transposition dans le cadre de la vie scolaire entendue comme espace et lieu de socialisation et de citoyenneté en dehors de la classe. Ensuite, nous en ferons une approche critique entre résistance (Chauvigné, 2017) et mythologie (Foray, 2018) à l'épreuve de la liberté des modernes. Enfin, nous interrogerons le sujet moderne désengagé face aux recompositions idéologiques contemporaines.

A titre d'ouverture conclusive, nous esquisserons, en contrepoint, deux perspectives plus spécifiquement portées par chacun.e des deux auteur.e.s : d'une part, les possibles d'une émancipation citoyenne dans les contextes abordés et d'autre part, l'intérêt qu'il pourrait y avoir – en particulier en termes de pacification démocratique (Gauchet, 1990) à une forme d'*éducation à possibilité d'une citoyenneté déagée*, à l'horizon d'une coexistence apaisée et équitable au sein d'une société des individus.

#### *Bibliographie*

- Chauvigné, C. (2017). L'éducation à la citoyenneté au lycée (1881-2010) : Pratiques d'acteurs. Paris : l'Harmattan
- Foray, P. (2018). L'éducation à la citoyenneté, une mythologie ? Dans J.-Y. Ségué, Variations autour de la forme scolaire : Mélanges offerts à André D. Robert (pp. 157-166). Nancy : PUN- Editions Universitaires de Lorraine.
- Gauchet, M. (1990). Pacification démocratique, désertion civique. Le Débat, n° 60, 77-87.
- Ogien, R. (2013). La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Schnapper, D. (2011/2017). L'engagement. Dans De la démocratie en France. République, nation, laïcité (p. . Paris : Odile Jacob.

## *Modèle multi-niveaux à propos de la position de l'enseignant sur les questions socialement vives*

**HERVÉ Nicolas, PANISSAL Nathalie**

ENSFEA, UMR EFTS, Université de Toulouse, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Courants pédagogiques, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : QSV, neutralité, impartialité, engagement, position de l'enseignant

Kelly (1986) distingue quatre positions qu'un enseignant peut adopter pour enseigner une question controversée à l'école : la neutralité exclusive, la partialité exclusive, l'impartialité neutre et l'impartialité engagée. Ce modèle est une référence dans le champ de la didactique des questions socialement vives (QSV) (Simonneaux, 2013), dans certaines éducations à (par exemple à la citoyenneté – Bozec, 2020 ; ou à l'environnement – Voisin, 2018), ainsi que dans des documents institutionnels (DGER, 2020).

La position privilégiée par Kelly (1986) est celle de l'impartialité engagée. Elle permet à l'enseignant d'impliquer les élèves dans des débats sur les controverses (à la différence de la position de neutralité exclusive), de faire discuter différents points de vue (ce qui s'oppose à la position de partialité exclusive), et de faire état de son propre point de vue aux élèves (ce qui la distingue de l'impartialité neutre). C'est également la position la plus défendue dans les recherches en éducation.

En dépit de son intérêt, cette modélisation mérite d'être questionnée sur plusieurs points.

Ainsi, nous proposons dans cet article de présenter et discuter les arguments théoriques de Kelly (1986), et d'en retenir les trois éléments-clés pour les stratégies d'enseignement que sont : la neutralité, l'impartialité et l'engagement de l'enseignant.

Deux points en particulier nous semblent problématiques dans l'approche de Kelly (1986).

Tout d'abord, la manière d'envisager l'impartialité conduit Kelly (1986) à un relativisme moral, qui s'avère contradictoire avec la promotion d'une citoyenneté critique et transformative que défendent les courants éducatifs s'intéressant aux QSV.

Deuxièmement, bien que la proposition de Kelly (1986) permette de penser la position de l'enseignant comme un problème didactique, elle se focalise sur la divulgation de son point de vue sur la QSV, excluant *de facto* l'écosystème institutionnel et social dans lequel vit l'enseignant. Ceci a pour conséquence de concentrer sur lui la pression sociale constitutive de ces questions et de leur enseignement.

C'est pourquoi nous proposons dans notre article d'étudier la position éducative à différents niveaux (la noosphère, la communauté éducative, les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant, la gestion des interactions dans la classe), en montrant comment la neutralité, l'impartialité et l'engagement peuvent y être en tension. Nous étayerons notre réflexion par des exemples issus de l'enseignement de QSV dans l'enseignement agricole.

#### *Bibliographie*

- Bozec, G. (2020). Vérité, neutralité et conflits de valeurs : Les dilemmes de l'éducation civique aujourd'hui. *Raisons éducatives*, 24(1), 55-73.
- DGER. (2020). Explorer les sujets complexes et controversés pour amener les élèves à prendre position. <https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/bac-techno/bac-techno-2021>

Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138.

Simonneaux, L. (2013). Approche de l'éducation au développement durable à partir des questions socialement vives environnementales dans l'enseignement agricole. *Penser l'Éducation (Hors série)*, 49-62.

Voisin, C. (2018). L'éducation à l'environnement : L'idée de neutralité entre simplisme, positivisme et relativisme. *Éducation et socialisation*, 48.

## Communications individuelles | AREF\_S13A\_10

### *La place du bien-être dans la pédagogie à l'université : le cas d'un diplôme d'établissement expérimental*

**LEHEMBRE Sébastien<sup>1</sup>, MARENGO Naïma<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Institut National Universitaire JF Champollion, France ; <sup>2</sup>UMR éducation formation travail savoirs, université de Toulouse 2

Jean Jaurès

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Représentations sociales, bien-être, orientation, changement, université

Depuis 2020, le Ministère de l'Enseignement supérieur français labellise un diplôme d'établissement (DU) intitulé passeport pour réussir et s'orienter (PAREO) dont l'objectif est « d'offrir aux bacheliers qui hésitent entre différentes formations une année pour réfléchir, murir et affiner leur projet d'étude » [1]. Le portage de ce dispositif, au sein de l'INU Champollion est assuré par le Service Universitaire d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SUIO-IP). Les étudiants de ce diplôme partagent leur emploi du temps entre des enseignements « traditionnels » et des enseignements spécifiques qui ont recours à des pédagogies alternatives : interculturelité, médiation culturelle, gestion du stress...

Cette communication vise à revenir sur deux aspects de cette expérience : la place du bien-être de l'étudiant dans la conception de l'offre pédagogique d'une part et les questionnements de la communauté universitaire de la pertinence d'un dispositif spécifique qui accorde autant de place à des enseignements non disciplinaires d'autre part.

Nous avons mobilisé une focale théorique ancrée dans la pensée sociale en général et les représentations sociales en particulier. Dans ce cadre, nous réalisons, auprès d'une équipe plurielle impliquée dans ce dispositif, une vingtaine d'entretiens semi-directifs (en cours). Notre contribution se propose de présenter les résultats d'une analyse lexicale automatisée à l'aide du logiciel d'IRaMuTeQ [2] (Ratinaud, 2014) permettant de repérer les univers représentationnels des différents professionnels impliqués dans la pédagogie de ce diplôme. Ces résultats seront nourris par des restitutions investigantes (Bergier, 2001) pour permettre la co-analyse des données.

À travers cette étude, notre hypothèse est d'identifier s'il y a des transformations qui s'opèrent dans l'enseignement supérieur français. Nous tenterons de repérer dans ce corpus l'état d'une institution partagée entre l'injonction à un accompagnement individualisé tourné vers l'épanouissement du jeune d'une part et une approche aux valeurs historiques fondées sur l'enseignement disciplinaire et collectif d'autre part. Il s'agira d'analyser la mise en place de ce diplôme comme une tentative d'actualisation des normes universitaires.

Enfin, nous constatons que si les études sont abondantes lorsqu'il s'agit du bien-être à l'école, ce sujet est quasi absent de la littérature quand il s'agit des étudiants. Dans la dynamique du colloque, cette communication vise à sensibiliser la communauté universitaire à la place du bien être dans les apprentissages et la réussite plurielle du jeune.

[1] Cahier des charges du DU Paréo

[2] Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

*Bibliographie*

Bergier, B. (2001). Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales. L'Harmattan.

Braut-Labbé A et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. [School engagement, personal well-being and self-determination in university students.]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 80-92. <https://doi.org/10.1037/a0017385>

Durand, M.-D. (2020). Aller bien pour mieux apprendre : Accompagner le changement. *Forum*, 161(3), 6-20.

Marengo, N. et Labbé, S. (2019). Des espaces universitaires alternatifs pour accompagner les étudiants en réorientation. [Communication orale]. Colloque international « Travailler, s'orienter, quel(s) sens de vie ? ». Université Paris Descartes et CNAM, Paris.

Ratinaud, P. (2014). IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Un logiciel libre construit avec des logiciels libres (Version 0.7 alpha 2) [R Interface for Multidimensional Analyses of Texts and Questionnaires. Free software built with free software] [Computer software]. <https://sourceforge.net/projects/IRaMuTeQ/>

### *Quand la comparaison des feedbacks entre pairs soutient différemment la régulation des apprentissages des étudiants : objectivation dans un cours universitaire*

**MOTTIER Lucie, GIRARDET Céline, NAJI Taha**

Université de Genève, Suisse

Comment les étudiants perçoivent-ils les feedbacks des pairs quand ils collaborent en petits groupes à des fins de régulation de leurs travaux et plus largement de leurs apprentissages ? Dans quelle mesure les comparaisons entre plusieurs feedbacks soutiennent-elles différemment leurs intentions de régulation ?

Afin de répondre à ces deux questions, la communication présentera une recherche menée dans un cours en sciences de l'éducation, impliquant 123 étudiants de l'Université de Genève. L'évaluation continue pour apprendre, proposée dans ce cours, invite notamment les étudiants à rédiger des feedbacks sur des productions de pairs réalisées en petits groupes. A partir de critères spécifiés, les feedbacks à rédiger devaient être « formatifs et bienveillants » pour permettre aux pairs d'améliorer leurs productions. Les étudiants ont reçu en tout quatre feedbacks écrits sur leur propre travail et trois feedbacks sur le travail d'un autre groupe pour lequel ils ont eux-mêmes rédigé un feedback. Un écrit réflexif était ensuite à rédiger individuellement : « qu'est-ce que cela a produit chez vous de lire ces quatre feedbacks sur votre travail de groupe ? », « qu'est-ce que cela a produit chez vous de lire ces trois feedbacks qui ont porté sur le travail que vous avez aussi évalué » ?

La communication présentera un état de la question concernant le feedback en tant que processus actif pour l'apprenant, dépassant la transmission d'un simple contenu informationnel (Boud & Molloy, 2013 ; Hattie & Timperley, 2007). Elle prendra appui sur les travaux en contexte universitaire qui étudient les processus internes de feedback associés à des mécanismes de comparaison (e.g., Nicol, 2020). Le dispositif de la recherche sera exposé ainsi que la nature des analyses qualitatives des écrits réflexifs.

Les résultats montreront que les feedbacks soutiennent différemment les intentions de régulation selon si les étudiants observent des similarités ou des différences entre les feedbacks. Les constats de similarités tendent notamment à susciter une sécurité émotionnelle qui les rassure dans le cas de commentaires positifs convergents. Mais c'est la diversité des points de vue qui, les déstabilisant, les amènent à exploiter les feedbacks reçus. Globalement, les résultats montreront l'omniprésence des ressentis dans les écrits, intimement liés aux jugements évaluatifs perçus à travers les feedbacks. Ces éléments seront détaillés et discutés du point de vue des ressentis de bien-être et des affects impliqués (Carless & Winstone, 2020) invitant ou non les étudiants à s'engager dans une régulation de leurs apprentissages.

#### Bibliographie

Boud, D., & Molloy, E. (2013). What is the problem with feedback? In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well* (pp. 1–10). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074336>

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & evaluation in higher education*, 23(1). <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

## *De Procuste à Petite Poucette, quels défis éthiques pour les sciences de l'éducation et la formation ?*

**ADAM Catherine<sup>1,2</sup>, BOMBARON Edwige<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels, France ; <sup>2</sup>ENSTA Bretagne, France

Fils rouges SIEF : Inclusion

Domaine spécifique : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Partenariats en éducation

Mots-clés : éthique ; altérités ; coopération ; complexité ; nuance

Née de notre réflexion sur la manière de « faire ensemble » de la recherche et de « se faire ensemble » en tant que collectif d'écriture de recherche, cette communication vise à analyser, dans toute sa complexité, les moments sensibles (Cifali, 2019) de l'expérience d'écriture collaborative. Au sein d'un projet de recherche original, la première étape a été la réalisation d'un symposium *Se co-construire avec ces autres en formation* (Adam & Bombaron, 2021). L'ambition de notre collectif est de penser en écho et de « disputer » dans la tradition philosophique, nos travaux de recherche et nos pratiques professionnelles, réinterrogés sous la focale de l'« autre », entendu à la fois en tant que sujet autrui, espaces de formations et espaces temps. Il réunit des enseignants chercheurs, des formateurs et des professionnels engagés dans les champs de métiers de haute technologie et des métiers d'intervention sur l'activité d'autrui.

Pour cette communication, nous cherchons à percevoir si la première épreuve de ce projet s'inscrit dans le champ de la coopération, en tant que modalité d'une « culture de recherche » (Desgagné, 1997 ; Robbes 2020) favorisant l'inclusion et le bien-être. V. Odumuyiva et A. David (2012) définissent la coopération comme une « action de participer à une œuvre commune ». Là où la coopération serait le partage d'un objectif commun et du travail pour y parvenir (*ibid.*), il est alors question dans cette coopération d'intrications, d'interrelations et d'influences réciproques, de complexité au sens d'Edgar Morin (1990), comme mode de fonctionnement et comme cadre de pensée. A partir d'analyses qualitatives du journal du moment « écriture » du symposium (Lefebvre, 1961), entendu comme un récit ethnographique des espaces dédiés aux échanges au fil de l'eau entre auteurs de l'œuvre commune, et des discours produits le jour de sa réalisation, nous identifions des moments de partage et de tensions, ceux dédiés à l'éloge de la nuance (Birbaum, 2021), de la création du scénario original jusqu'à l'œuvre aboutie (Sennet, 2015). Le collectif nourrit ainsi cette œuvre sur la recherche en formation et éducation et se nourrit tout autant de cette expérience, tant par le partage que par la confrontation d'expériences singulières. Des nuances de co-construction dans le respect et la

---

responsabilité de l'autre (Levinas, 1990) sont révélées, offrant ainsi des pistes praxéologiques qualifiées de « conversion éthique » (Bastiani, 2012).

#### *Bibliographie*

Bastiani, F. (2012). La conversion éthique. L'Harmattan.

Birbaum, J. (2021). Le courage de la nuance. Seuil.

Cifali, M. (2019). Préserver un lien : éthique des métiers de la relation. PUF.

Lefebvre, H. (1961). Critique de la vie quotidienne, fondements d'une sociologie de la quotidienneté, tome 2. L'Arche.

Levinas, E. (1990). Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité. Le livre de Poche, coll. Biblio essais.

Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. Paris : Ed. Du Seuil

Odumuyiwa, V. & David, A. (2012). Modèle de recherche collaborative d'information, application à l'intelligence économique. Les cahiers du numérique, vol. 8.

Robbes, B. (2020). « Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : une analyse », Distances et médiations des savoirs [En ligne], 29 | 2020, mis en ligne le 21 mars 2020, consulté le 16 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/dms/4707> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.4707>

Sennet, R. (2015). Ensemble, pour une éthique de la coopération. Albin Michel.

## *Etude des facteurs du bien-être et de la réussite académique à l'université*

**AH-TCHINE Emeline<sup>2</sup>, BRUN Laurent<sup>1</sup>, KASATKINA Olga<sup>3</sup>, LIMA Laurent<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université Grenoble Alpes, France ; <sup>2</sup>Institut des Sciences de la Terre d'Orléans, France ; <sup>3</sup>Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Education et santé, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : bien être, réussite académique, adaptation académique, enseignement supérieur

Le concept de bien-être subjectif et ses liens avec différentes dimensions de la vie humaine suscitent un intérêt international croissant en particulier depuis les années 2000. En milieu académique, les études montrent un lien positif entre le bien-être subjectif des étudiants et leur réussite à l'université (Fenouillet et al., 2014 ; Guimard et al., 2015). Les étudiants qui obtiennent de bons résultats sont également ceux qui sont le plus satisfaits de l'environnement universitaire. L'enseignement supérieur n'est pas seulement le lieu où les étudiants acquièrent des compétences mais est aussi le lieu où les étudiants développent leur personnalité et leurs relations sociales. Ces différents éléments influencent le bien-être subjectif des étudiants. L'étude des facteurs qui déterminent et affectent le bien-être subjectif des étudiants est extrêmement importante dans le contexte de la recherche sur la qualité de vie et l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement supérieur.

L'objectif principal de cette recherche est d'étudier la structure bi-dimensionnelle du bien-être subjectif des étudiants de l'enseignement supérieur et leurs liens avec plusieurs variables d'adaptation et de réussite académique (Diener, 1984). Notre étude mobilise le concept de bien-être académique fondé sur le cadre théorique du bien-être subjectif de Diener (1984) et étudie ses relations avec l'engagement scolaire (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) chez les étudiants universitaires français. La structure du bien-être subjectif comprend des dimensions cognitives et émotionnelles, tandis que celle de l'engagement scolaire comprend des composantes cognitives, émotionnelles et comportementales. Sur la base de la similarité structurelle des deux phénomènes, nous supposons des liens positifs entre les dimensions du bien-être subjectif et celles de l'engagement scolaire.

Un questionnaire de mesures auto rapportées interrogeant les étudiants mesurant leur bien-être subjectif, leur motivation, leurs stratégies d'apprentissage et leur engagement scolaire associé à la performance académique a été complété par 150 étudiants de première année de licence d'une université française.

Les résultats de cette recherche issus d'une analyse de régression linéaire permettent une meilleure compréhension des relations entre le bien-être des étudiants et leur adaptation et leur réussite à l'université. Plus précisément, ces résultats permettent de déterminer les relations entre les deux dimensions du bien-être subjectif et les stratégies d'apprentissage mobilisées par les étudiants, leur engagement scolaire et leur réussite universitaire. Cette recherche apporte également des éléments permettant de mieux déterminer l'intérêt de la conception et de la mise en œuvre d'interventions centrées sur l'amélioration du bien-être des étudiants.

#### *Bibliographie*

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.

Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., & Boniwell. (2014). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 1–29.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Guimard, P., Bacro, Florin, A., Ferrière, S., Gaudonville, T., & Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, 88–89, 163–184.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 43-61.

---

## Communications individuelles | AREF\_S13A\_11

### *Le développement des fonctions exécutives chaudes par l'apprentissage collaboratif chez des enfants de 9 à 12 ans au cours d'ateliers de robotique*

#### **ABOU ASSI Karen**

Université de Rouen, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Motivation, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Robotique pédagogique, apprentissage collaboratif, constructionnisme, fonctions exécutives chaudes

La robotique pédagogique se fait progressivement une place à l'école en tant que sujet à apprendre dans le but de développer les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle et la littératie numérique. Cet enseignement se base sur les principes du constructionnisme décrit par Papert et soutient l'apprentissage actif où l'apprenant est engagé dans le processus de construction des connaissances grâce à la création de produits concrets « les robots ». Les apprenants sont incités à profiter des nouvelles connaissances et à s'y identifier en exprimant leurs idées et en les discutant avec leurs pairs afin de concrétiser leurs réflexions grâce à la programmation du robot.

Les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle et la littératie numérique ne sont pas les seuls avantages à tirer de l'apprentissage de la robotique pédagogique qui semble avoir des bénéfices sur le développement des fonctions exécutives chaudes, et c'est ce que cette communication va détailler. Inspirée d'une recherche qui étudie les liens entre les fonctions exécutives et la robotique pédagogique cette communication va montrer l'effet qu'ont eu les séances de robotique pédagogique sur l'autorégulation du comportement, la prise de décision affective et la cognition sociale. Ces fonctions sont nécessaires dans les situations où les émotions sont fortes et où l'individu se soucie du résultat. La recherche menée a montré que les fonctions exécutives ne sont pas seulement engagées pour la réussite des activités de robotique pédagogique, mais que réciproquement, la robotique permet de les améliorer.

35 enfants ont participé à des séances de robotique pédagogique et ont été amenés à bricoler, créer, déboguer, persévérer dans le travail et collaborer avec leurs pairs. La scénarisation pédagogique comportait des activités préparatoires, des activités de construction des connaissances de base, des activités de consolidation, des activités d'évaluation et des activités de métacognition. Les fonctions exécutives des participants ont été évaluées afin de vérifier si elles ont été stimulées durant les séances proposées.

Afin d'évaluer l'effet de ces ateliers sur les fonctions exécutives chaudes, des analyses des comportements des apprenants ont été réalisées grâce à des observations structurées en s'inspirant de la grille de Bales permettant d'analyser la dynamique de groupe durant l'exécution d'une tâche.

L'analyse des données a montré que la collaboration et les interactions ayant lieu ont permis le développement des compétences d'écoute, d'entraide et de soutien. Les participants ont appris à faire des compromis, à gérer la différence et les conflits, à être empathique et à créer une ambiance de travail agréable ce qui a permis d'améliorer leurs performances en lien avec les fonctions exécutives chaudes.

#### *Bibliographie*

Bales, R. F. (1950). A Set of Categories for the Analysis of Small Group Interaction Author(s): Robert F. Bales. *American Sociological Review*, 15(2), 257-263.

Hunsaker, E. (2018). *Understanding Computational Thinking*. Provo: Brigham Young University.

Kalelioğlu, F. (2018). Characteristics of Studies Conducted on Computational Thinking: A Content Analysis. Dans M. S. Khine, *Computational Thinking in the STEM Disciplines* (pp. 10-29). Singapour: Springer International Publishing.

Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation*. Québec: Presses de l'université du Québec.

Kim, S., Nordling, J. K., Yoon, J. E., Boldt, L. J., & Kochanska, G. (2013). Effortful Control in "Hot" and "Cool" Tasks Differentially Predicts Children's Behavior Problems and Academic Performance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), 43-56.

Komis, V., Romero, M., & Misirli, A. (2017). A Scenario-Based Approach for Designing Educational Robotics Activities for Co-creative Problem Solving. Dans D. Alimisis, M. Moro, & E. Menegatti, *Educational Robotics in the Makers Era* (pp. 158-169). Cham: Springer International Publishing.

Mikropoulos, T. A., & Bellou, I. (2013). Educational robotics as mindtools. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 5-14.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.

### *L'utilisation de l'outil numérique en sciences: effet bénéfique sur les apprentissages des élèves en difficultés ?*

#### **DUCAMP Christine<sup>1</sup>, COTREL Karine<sup>2</sup>, COMMARIEU Christine<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ENSFEA, France ; <sup>2</sup>Lycée Professionnel Agricole, Oloron Ste Marie

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels

*Mots-clés* : outil numérique, TBI, action didactique conjointe, sciences, lycée pro

Dans le cadre du LeA Numdys [1], nous menons une recherche collaborative (Hervé et all, 2018) pour tenter de comprendre comment l'utilisation d'outils numérique pourrait avoir un effet bénéfique sur les apprentissages en sciences pour ces publics (au travers des contraintes établissement et de crise sanitaire). Si le numérique permet de « diminuer » les contraintes liées au temps,

---

au lieu et la manière d'apprendre, il semblerait que les effets soient moindres sur l'apprentissage des savoirs enseignés (Tricot, 2021).

Nous nous intéresserons à l'utilisation du Tableau Blanc Interactif (TBI) (Karsenti, 2016), à l'utilisation de capsules vidéo synchrones ou asynchrones des séances en cycle professionnel agricole. Au travers d'analyses de pratique de séances d'enseignement (filmées et analysées avec le logiciel Transana) en physique-chimie et mathématiques on utilisera les concepts de l'action didactique conjointe (Amade-Escot & Venturini, 2009), cadre d'analyse qui a pour ambition de décrire et comprendre les dynamiques interactionnelles et situationnelles des pratiques d'enseignement et d'étude de savoirs.

Les premiers résultats montrent une appropriation du TBI et de conceptions de capsules vidéo par les élèves sans difficulté de manipulations. Un questionnaire à destination des apprenants réalisé en vue de mesurer leur ressenti par rapport aux séances intégrant l'outil numérique montrent un ressenti plutôt positif.

Par contre, il est difficile de se prononcer sur l'impact que pourrait apporter l'utilisation de ces outils numériques sur l'apprentissage et donc de généraliser sur un effet positif de l'introduction du numérique dans les enseignements de sciences (difficulté d'autant plus accrue en raison de la crise sanitaire). Par contre, l'utilisation de certaines fonctionnalités du TBI par les élèves augmente l'interaction entre pairs, affine progressivement (par essais-erreurs) l'apprentissage par l'erreur et permet ensuite de garder une trace de cette chronologie de pensée (en accord avec Higgins, 2007).

De plus les enseignantes ont progressé i) sur l'utilisation et la gestion de certaines fonctionnalités du TBI mais aussi sur d'autres outils numériques comme la création et l'utilisation de capsules vidéo ii) sur la compréhension de leurs problématiques professionnelles par rapport à certains outils didactiques maniés lors des analyses pratiques de séances. Nous pouvons dire qu'il y a une certaine progressivité du développement personnel de ces enseignantes impliquées dans ce LéA.

[1] LéA 2019 : : Le numérique pour compenser les difficultés des apprenants porteurs de troubles des apprentissages en partenariat avec IFé ; porteuse du projet : Laetitia Branciard

#### Bibliographie

Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009) Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43.

Hervé, N., Gardiès, C., & Ducamp, C. (2018). Analyse d'un dispositif de recherche collaborative dans l'enseignement agricole. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (17), 49-72.

Higgins, S., Beauchamp, G., & Miller, D. (2007). Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and technology*, 32(3), 213-225.

Karsenti, T. (2016). *Le tableau blanc interactif (TBI): usages, avantages et défis*. Montreal, Canada : CRIFPE.

Tricot, A. (2021). Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature. *Éducation et sociétés*, (1), 37-56.

## *Les défis de l'enseignement distanciel en temps de pandémie : le cas de l'enseignement du dessin géométrique dans une formation initiale pour professeurs de mathématiques à l'Université Fédérale Rurale du Pernambuco -Brésil.*

**LIRA VÉRAS XAVIER DE ANDRADE Vladimir<sup>1,2</sup>, RÉGNIER Jean-Claude<sup>1,3</sup>**

<sup>1</sup>UMR 5191 ICAR Université Lumière Lyon2, France ; <sup>2</sup>Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE ; <sup>3</sup>National Research Tomsk State University – Sibérie

*Fils rouges SIEF : Numérique*

*Domaine spécifique : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Formation des maîtres*

*Mots-clés : dispositif d'enseignement distanciel, licenciatura en mathématiques, contexte de pandémie, logiciel GeoGebra, contexte de l'Université Fédérale Rurale de Pernambuco.*

### **Introduction**

Nous présentons une partie des résultats d'une recherche portant l'utilisation du logiciel GeoGebra dans un cours de formation initiale pour professeurs de mathématiques à l'UFRPE pendant le COVID-19 au Brésil. Lors de cette pandémie, les cours en présentiel furent remplacés en urgence par la modalité : enseignement *distanciel* (UFRPE, 2020). Pour construire les cours, nous avons pris comme référence la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1985) qui souligne que pour construire un concept, différentes situations sont nécessaires dans lesquelles le concept opère. Nous avons développé plusieurs activités à l'aide de GeoGebra, dans le but de construire les concepts évoqués dans les disciplines. Pour cette mise à distance, les instruments technologiques ont été adaptés à de nouveaux usages (remplacement des moments en présentiel à l'université) et à la construction de nouveaux schèmes dans le sens de médiation instrumentale (Rabardel, 1995). Nous partions de l'hypothèse que le logiciel GeoGebra pouvait être utilisé comme l'un des outils d'enseignement *distanciel* sans chercher à le comparer à d'autres possibles.

### **Méthodologie**

Nous utilisons une approche méthodologique mixte (qualitative et quantitative), considérant que nous avons une complémentarité (Régnier et Crouzier, 2013). Nous utilisons des données issues des observations faites par l'enseignant-chercheur pendant les cours et une enquête par questionnaire a été appliquée à l'aide du logiciel Lime Survey. 40 étudiants ont répondu aux questionnaires répartis entre les étudiants ayant suivi les disciplines dessin géométrique 1 au semestre 2020.3 et dessin géométrique 1 et dessin géométrique 2 au semestre 2020.4.

### **Résultats**

Parmi les outils, le logiciel GeoGebra fut évalué positivement par les étudiants. 75% jugent son utilisation excellente et 20%, bonne. Mais ils ont aussi souligné dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'importance de l'utilisation d'autres outils, tels que règle, compas et rapporteur dans les activités proposées. Toutefois ils rappellent la nécessité d'un environnement d'enseignement-apprentissage en présentiel.

### Quelques éléments de discussion

Cette recherche a été menée à un moment sans précédent dans l'histoire récente vécue par les étudiant-es et la plupart des enseignant-es universitaires qui, confrontés à la situation de pandémie, ont eu recours aux dites technologies numériques. Si les résultats ont montré l'importance de celles-ci, ils ont aussi mis en évidence leurs limites. Le recours systématique aux TIC n'offre pas les conditions pour organiser les nécessaires moments d'interaction en face à face entre les individus dans les situations d'enseignement-apprentissage. Toutefois ils peuvent être utilisés de manière hybride, en alternance avec des moments en présentiel avec d'autres outils, afin d'élargir ces situations didactiques.

#### Bibliographie

Rabardel, P. (1995). Les hommes & les technologies : approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.

Régner, J.-C. et Cruzier M.-F. (2013). Comprendre les liens professionnels entre le Rased et les équipes éducatives : intérêt des traitements statistiques fondés sur la complémentarité du quantitatif et du qualitatif. *Conjectura Filos. Educ.*, 18 (1), 179-199.

UFRPE (2020). RESOLUÇÃO No 085/2020 – CEPE. Récupéré le 10 février 2022 de <http://www.seg.ufrpe.br/resolucao/res-nº-0852020>

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, 30, 245-252.

## Communications individuelles | AREF\_S13A\_13

### *Pédagogie du projet, jeu de rôles et simulations en formation initiale de futurs enseignants du secondaire : récit de pratique d'un dispositif pédagogique innovant*

#### **OCHELEN Jean-Pascal**

Université de Liège, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : pédagogie du projet, construction de l'identité professionnelle enseignante, simulations, tensions identitaires, formation initiale d'enseignants du secondaire

Cette communication présente un dispositif pédagogique mis en œuvre dans un cours centré sur la construction de l'identité professionnelle enseignante destiné à des étudiants futurs enseignants du secondaire inférieur (grades 7 à 9) en Belgique francophone. Cette activité repose sur une pédagogie du projet et vise à accompagner le développement identitaire pour leur permettre d'affronter plus sereinement leur future réalité professionnelle.

Si cette méthodologie s'appuie sur les besoins des étudiants, elle dépend également de leurs initiatives. A ce sujet, Fournier (1996) précise qu'un projet consiste en « des réalisations concrètes (...), qui mobilisent leurs activités en leur donnant l'occasion de s'approprier des connaissances » (p. 36). Parallèlement à ce versant cognitif, cette pédagogie implique également les participants au niveau émotionnel. Les travaux récents dans le domaine des neurosciences tendent justement à prouver qu'émotion et cognition sont intimement liés (cf. Damasio, 1995 ; 1999 ; 2003, cité par Berdal-Masuy & Botella, 2013) ; ainsi, des composantes attitudeles telles le stress, l'anxiété, l'estime de soi, etc. sont autant de paramètres à prendre en compte pour établir un climat socio-émotionnel propice aux apprentissages. De ce fait, les « effets » qu'une telle méthode peut laisser sur les étudiants peuvent différer significativement.

Concrètement, les étudiants travaillent en petits groupes et sont immergés dans un jeu de rôles. Au départ de leurs situations respectives, ils vivent des simulations proches de leur future réalité professionnelle (un conseil de classe, une réunion de parents, un conseil de réorientation) et imaginent la suite du scénario afin de résoudre la problématique. La capsule vidéo demandée à la fin de chaque projet rend alors compte de la richesse des débats alors qu'un portfolio permet de constater leur niveau de réflexivité.

Les étudiants seront confrontés à des questionnements qu'ils n'ont pas encore nécessairement conscientisés à ce stade de leur formation. En effet, comme Sonmark et al. (2017) le rapportent, les connaissances pédagogiques enseignées aux futurs professeurs concernent principalement les processus d'enseignement, les processus d'apprentissage et les méthodes d'évaluation. Or, dans les simulations, ils sont confrontés à des tâches davantage liées au rapport à la communauté auxquelles leur formation initiale ne les prépare pas. Mais tel qu'il est pensé, le dispositif leur permet de surmonter ces inconforts et les encourage à s'outiller pour y faire face. Outre le fait de juger la capacité des étudiants à surmonter les obstacles, les résultats permettront de constater d'éventuelles tensions identitaires (Bajoit, 2013).

#### Bibliographie

Bajoit, G. (2013). L'individu sujet de lui-même : Vers une socio-analyse de la relation sociale. Paris : Armand Colin.

Berdal-Masuy, F., & Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 57-76. <https://doi.org/10.4000/lidil.3314>

Fournier, M. (1996, janvier-mai). Le projet en éducation. *Sciences humaines*, 12-36.

Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., & Burns, T. (2017). Understanding Teachers' Pedagogical Knowledge: Report on an International Pilot Study. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, (159). Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/43332ebd-fr>

---

## *Intelligence collective dans la classe. Impact des interactions et autres facteurs sur l'intelligence collective dans des groupes de travail restreints au collège.*

**FORNERO Sylvie<sup>1</sup>, REGNIER Jean-Claude<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>UMR 5191 ICAR Université Lumière Lyon2, France ; <sup>2</sup>National Research Tomsk State University

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils

*Mots-clés* : intelligence collective, travail en groupe, résolution de problèmes mathématiques

### **Objet de la recherche**

Notre recherche exploratoire porte sur le concept scientifiquement non stabilisé d'intelligence collective. Si ce terme est désormais abondamment employé en sciences de gestion (Gréselle-Zaïbet, 2019), en informatique et en sociologie (Lévy, 1994), il est quasiment absent des sciences de l'éducation, comme si les groupes d'enfants et d'adolescents en étaient dépourvus. Après une revue de littérature et une définition syncrétique et tridimensionnelle du concept, à la fois comme capacité d'un groupe à résoudre un problème, émergence lors de la collaboration et produit de ce processus, nous cherchons à identifier ses caractéristiques dans le cadre de situation d'enseignement-apprentissage de mathématiques.

### **Hypothèses**

Notre cadre théorique est celui de la pensée complexe développé par Edgar Morin, qui considère l'intelligence collective comme émergence, fruit des interactions et rétroactions dans un système complexe, (Morin, 1990), ce qui nous permet de dépasser par la dialogique l'opposition entre une approche réductionniste prétendant prédire l'émergence à partir des éléments présents et une approche systémique considérant l'évolution du système comme imprévisible. (Perru, 2007)

Nous faisons l'hypothèse que sous certaines conditions à identifier, les collégiens engagés dans une résolution de problèmes mathématiques en groupes peuvent vivre les mêmes processus d'intelligence collective que ceux identifiés dans les recherches chez les adultes. Une question centrale demeure : dans quelle mesure et sous quelles conditions, peut être prédite son émergence ?

### **Méthode**

Notre recherche menée avec une enseignante de mathématique est collaborative et repose sur l'idée que les "savoirs savants" et les "savoirs d'action" peuvent contribuer à la construction d'un nouveau savoir. (Desgagné, 1997)

Nous avons cherché à objectiver l'intelligence collective en dégagant des indicateurs autour de trois axes : capacité, émergence et produit.

Notre échantillon est constitué de 50 collégiens de classe de 6<sup>ème</sup> d'un collège lyonnais. Les données sont mixtes, et ont été construites par une enquête par questionnaire, par une observation contrôlée lors des séances de travail ainsi que par des captations vidéo, traces de l'activité et entretiens. Cette base de données constitue la réalisation de 116 variables.

### **Résultats escomptés**

Par l'analyse quali-quantitative des données (Régner, 2022) menée avec l'aide des logiciels SPAD 9.2 et Chic 7.0, nous cherchons à identifier l'impact des interactions sur l'émergence d'intelligence collective ainsi que d'autres facteurs qui interviennent. Nous espérons par cette recherche exploratoire contribuer à la réflexion sur une possible pédagogie de l'intelligence collective. A défaut d'apporter toutes les réponses, nous espérons soulever des questions pour des travaux de recherche à venir.

### *Bibliographie*

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Gréselle-Zaïbet, O. (2019). Mobiliser l'intelligence collective des équipes au travail : un levier d'innovation agile pour transformer durablement les organisations. *Innovations*, 58, 219-241. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/inno.058.0219>

Morin, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Seuil.

Perru, O. (2007). Le tout et les parties, une philosophie des réseaux d'interactions en biologie. *Théophilyon*, XIII, n°2, p. 307-325.

Régner, JC (2022) Usage de méthodes et techniques statistiques dans la formation doctorale. Réflexion sur les apports méthodologiques et épistémologiques du raisonnement statistique dans les recherches du domaine de l'éducation et sur les précautions à prendre. Démarches de recherche quantitatives en sciences de l'éducation : raisonnement statistique, initiation, apports, Greta Pelgrims, Université de Genève, Mar 2022, Genève, Suisse. pp.58. (hal-03607138v2)

## **Communications individuelles | AREF\_S13A\_14**

*Une approche croisant didactique et analyse de l'activité pour étudier le développement professionnel d'enseignants au sein de dispositifs collaboratifs à visées didactiques*

**CHESNAIS Aurélie, CONSTANTIN Céline, CROSS David, LEBLANC Serge, MUNIER Valérie**

lirdef, Université de Montpellier et Université Paul Valéry de Montpellier, Montpellier, France



---

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Formation continue, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : didactique des mathématiques, dispositifs collaboratifs, formation des enseignants, schèmes, situations professionnelles

La thématique de la collaboration entre chercheurs et enseignants s'est imposée ces dernières années, renouvelant ainsi la question des rapports entre recherches et actions sur le système d'enseignement. Les recherches sur la formation et le développement professionnel des enseignants se sont par ailleurs développées en didactique avec la multiplication de nouveaux dispositifs de recherche associant des chercheurs et des enseignants.

Le questionnement présenté dans cette communication porte plus spécifiquement sur les outils théoriques qui permettent d'analyser les effets de tels dispositifs en termes de développement professionnel des enseignants, sur le plan didactique (c'est-à-dire sur des aspects ayant des liens directs avec les savoirs disciplinaires objets du dispositif) en testant une approche par l'analyse de l'activité mobilisant la notion de schème et de classe de situations (Vergnaud, 2011), dans la lignée du travail initié dans Chesnais, Cross et Munier (2017).

Nous proposons ainsi de rendre compte des premiers résultats d'une étude de deux dispositifs associant chacun un chercheur en didactique des mathématiques avec quatre enseignantes de mathématiques du secondaire. Ces dispositifs ont été construits en appui sur des hypothèses issues du cadre de la double approche didactique et ergonomique des pratiques (Rogalski et Robert, 2015) ; le premier porte sur l'enseignement de la géométrie, le second sur l'enseignement de l'algèbre (Chesnais et Constantin 2020).

Les données sont constituées d'une part des enregistrements vidéo des séances de travail collaboratif et des séances de classe menées par les enseignantes sur 3 ans, ainsi que de tests et entretiens auprès des élèves. D'autre part, des « entretiens de remise en situation dynamique par les traces matérielles » (Theureau, 2010) ont été menés, associant un spécialiste de l'activité qui cherche à garantir une description-restitution située, holistique et dynamique de l'activité du point de vue de l'acteur lors des séances de classe ou de travail avec les chercheurs (revivre l'expérience vécue et la relier avec d'autres), et un didacticien se focalisant sur la dimension didactique de ces expériences, c'est-à-dire sur des aspects ayant un lien direct avec les savoirs.

Les analyses mettent en évidence des traces de développement professionnel des enseignants en termes d'élargissement de la classe de situations relative aux enjeux didactiques : par exemple, une mise en relation progressive de différents erreurs d'élèves ou un développement des analyses didactiques sur de nouveaux objets de savoir ; on observe par ailleurs un enrichissement des invariants opératoires associés à cette classe de situations, selon des dynamiques contrastées parmi les 4 enseignantes.

#### *Bibliographie*

Chesnais, A. et Constantin, C. (2020). Developing new discourses to deepen students' conceptual understanding in mathematics. Proceedings of the 7th European Topic Conference ERME – Language in the Mathematics classroom (Montpellier, 18-21 février 2020).

Chesnais, A., Cross, D. and Munier, V. (2017). Étudier les effets de formations sur les pratiques : réflexions sur les liens entre connaissances et pratiques, RDST [Online], 15 | 2017, Online since 01 January 2019, connection on 31 January 2022. URL: <http://journals.openedition.org/rdst/1496>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdst.1496>

Rogalski, J. & Robert, A. (2015). De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs. Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire, in Lussi-Borer V., Durand M. et Yvon F. Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Editeur : De Boeck Supérieur.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». Revue d'anthropologie des connaissances, 4(2), 287-322.

Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans : Jean-Marie Barbié éd., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris cedex 14: PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>;

## *Un continuum développemental en formation initiale observé à travers le développement de la compétence à planifier des futurs enseignants*

**DEPRIT Agnès, VAN NIEUWENHOVEN Catherine**

UCLouvain, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : développement professionnel, compétence à planifier, formation des enseignants, stages

L'objectif de notre contribution, qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale, vise à comprendre comment la compétence à planifier se développe au cours des trois années de formation des futurs enseignants et, partant de là, à déceler le développement pré-professionnel qui s'y construit.

En Belgique francophone, la formation des enseignants est un bachelier professionnalisant organisé en trois ans. C'est pourquoi, le programme de formation est pensé en alternance entre les milieux de formation (terrain et institut de formation) octroyant aux stages une place privilégiée pour que le stagiaire prenne en charge des responsabilités professionnelles et développe des compétences et apprentissages spécifiques (Correa Molina et al., 2008).

Parmi ces apprentissages se trouve la compétence à planifier qui, bien qu'elle soit réalisée en marge des interactions de classe, fait partie du métier. Elle vise à programmer les apprentissages sur une période plus ou moins longue et à piloter la séquence didactique à court terme (Deprit & Van Nieuwenhoven, sous presse)

---

Or, au moment de planifier, il arrive que la part d'autonomie laissée au stagiaire le déstabilise. Il comprend que c'est à lui d'établir les liens théorie-pratique nécessaires mais perçoit un tel écart entre ce qu'il apprend en formation et ce qu'il vit sur le terrain (Waage & Haugaløkken, 2013) qu'il est en demande d'aide (Caron & Portelance, 2017).

Si la littérature scientifique s'est souvent et depuis longtemps intéressée au développement professionnel tout au long de la carrière (Uwamariya et Mukamurera, 2005), peu d'études se sont penchées sur la manière dont le développement professionnel s'initie et se construit dès la formation initiale.

A partir d'un dispositif innovant de recueil de traces de l'activité basé sur des photos (Deprit & Van Nieuwenhoven, sous presse) prises par les participants pour illustrer tout ce qu'ils font pour préparer une leçon, une recherche qualitative longitudinale a permis de mettre en évidence quatre profils planificateurs et, à travers eux, les indices d'un continuum développemental en formation initiale au sein duquel s'inscrit chaque parcours singulier et dynamique. Ces résultats innovants pour la recherche en éducation et formation questionnent la prise en compte des singularités dans l'accompagnement des stagiaires.

#### *Bibliographie*

Caron, J., & Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49.

Correa Molina, E., Gervais, C., & Rittershaussen, S. (2008). La recherche sur la formation en milieu de pratique: occasion d'un regard critique. Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales, 11-19.

Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (sous presse). Un impulseur au coeur de la planification des futures enseignants, *Revue française de pédagogie*.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Wæge, K., & Haugaløkken, O. K. (2013). based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249.

## *Les préoccupations de stagiaires français en EPS dans un contexte de pandémie*

**LENA Clément<sup>1</sup>, LE BOT Gaëlle<sup>2</sup>, DESBIENS Jean-François<sup>3,4</sup>**

<sup>1</sup>URePSSS, France ; <sup>2</sup>LISEC, France ; <sup>3</sup>Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Canada ; <sup>4</sup>Université de Sherbrooke, Canada

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Préoccupations, stagiaires, Covid-19, EPS, stage

### **Introduction et objectifs**

Le stage est une source d'inconfort et de préoccupations pour les stagiaires en enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) (Desbiens et al., 2020). Ces préoccupations sont des états émotionnels discrets qui signalent de l'insécurité et des tensions devant des situations nouvelles et face au changement (Anhalt et Rodríguez Pérez, 2013). Mais comment les contraintes posées par la pandémie de COVID 19 influencent-elles ces préoccupations chez ces stagiaires ?

### **Méthodologie**

Un questionnaire de 17 questions a été élaboré pour documenter les préoccupations. Les répondants devaient se positionner sur une échelle de 1 (« Je ne suis jamais préoccupé ») à 4 (« Je suis tout le temps préoccupé »). Nous avons complété cette enquête par questionnaire ayant permis de recueillir près de 90 réponses par 17 entretiens qualitatifs réalisés auprès de stagiaires en EPS en dernière année de formation en France. Les questionnaires ont été traités avec une analyse en correspondances multiples. Une analyse de contenu des entretiens a été menée.

### **Résultats et discussion**

Il ressort de l'enquête par questionnaire que les stagiaires ont été près de 50 % à se dire très peu préoccupés par le fait d'être exposés à la COVID durant leur stage. Les stagiaires femmes ont rapporté un degré significativement plus élevé de préoccupation que les stagiaires hommes sur quatre des 17 énoncés. De manière générale, très peu de différences significatives sont relevées entre types d'établissement, entre académies, entre statuts des stagiaires, entre statuts de région éducatives (REP). Ces résultats sont mis en tension avec ceux collectés à partir des entretiens qualitatifs afin de mieux comprendre ce qui différencie les profils de stagiaires fortement préoccupés de ceux déclarant être peu préoccupés.

### **Conclusions et perspectives**

Ces premiers résultats améliorent notre connaissance des préoccupations des stagiaires en EPS dans un contexte de réforme en France dans les formations initiales à l'enseignement où le stage prend une place plus centrale. Ces résultats seront discutés à l'aune des pratiques de coopération entre les collègues en établissement.

#### *Bibliographie*

Desbiens, J-F., Abdenour, I. et Negaz, M. (2020). Élaboration et validation d'un questionnaire sur les préoccupations de stagiaires algériens en enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS). *Sciences et pratiques des activités physiques sportives et artistiques*, 17 (2020/1), 64-83.

Anhalt, C.O. & Rodríguez Pérez, M.E. (2013). K-8 Teachers' Concerns about Teaching Latino/a Students. *Journal of Urban Mathematics Education*, 6(2), 42-61.

---

## Expériences de stage à l'enseignement dans des contextes numériques forcés : perturbations, savoirs mobilisés et apprentissages

**NUNEZ-MOSCOSO Javier**

Universidad de O'Higgins, Chili

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres

*Mots-clés* : apprentissage de la profession, expérience, perturbation, savoirs, stage

La fermeture des établissements scolaires durant la pandémie covid-19 a eu de nombreuses conséquences, notamment le déroulement des stages à l'enseignement sous une modalité à distance (Soria, 2020). Ces nouveaux contextes de travail enseignant ont généré des expériences d'apprentissage du métier encore peu connues, dans une « marche forcée » à l'usage du numérique. L'objectif de cette communication est de rendre compte de ces expériences à partir de l'analyse de situations vécues par les professeurs en formation (PF).

Pour ce faire, nous mobilisons la théorie de l'enquête (Dewey, 1967) afin d'étudier les perturbations émergentes dans les situations de stage, la mise au travail des savoirs professionnels pour y faire face (Shulman, 1987) et les apprentissages qui en découlent. Au plan méthodologique, nous mobilisons une approche qualitative qui intègre des entretiens d'autoconfrontation simple. Un total de 10 PF à l'enseignement primaire ont commenté des extraits vidéo liés à 3 types de traces de leur propre activité : planifications, cours synchroniques et cours asynchroniques.

L'analyse des données montre que les perturbations autour des traces *in vitro* (sans contact direct avec les élèves : planifications et cours asynchroniques) génèrent des tensions entre : a) les *modes de faire* appris dans la formation et les *modes de faire* préconisés par les établissements et/ou les enseignants associés, ou encore le sens donné aux activités d'enseignement ; b) l'enseignement à réaliser (contenus d'enseignement, activités d'enseignement) et la méconnaissance du groupe d'élèves ; c) les choix didactiques à réaliser dans le cadre d'un cours asynchrone et les doutes sur la compréhension des élèves en lien avec les contenus d'enseignement. Quant aux perturbations en lien avec les traces *in vivo* (cours synchroniques), celles-ci se rapportent : a) à des problèmes techniques dans l'usage du numérique ; b) à des difficultés de compréhensions des élèves ; c) à des activités peu adaptées à l'enseignement en format numérique.

Les savoirs mobilisés par les PF face à ces perturbations sont divers et alimentent des « enquêtes » permettant, d'une part, de surmonter les perturbations, et ce vers une « maîtrise des situations professionnelles ». D'autre part, les « enquêtes » donnent lieu à des apprentissages majeurs permettant de « diagnostiquer » et d'ajuster les interventions professionnelles aux contextes et à la nature des tâches. Finalement, nos résultats offrent des pistes de réflexion permettant de repenser la formation des enseignants autour d'éléments d'amélioration potentielle, notamment l'intégration d'un numérique mieux couplé à la dimension didactique de l'enseignement.

### *Bibliographie*

Dewey, J. (1967). Logique. La théorie de l'enquête. Presses Universitaires de France.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.

Soria, M. G. (2020). Practicas experimentadas en contexto de pandemia. Revista Escuela de Historia, 19(2). <http://www.scielo.org.ar/pdf/reh/v19n2/v19n2a05.pdf>

## **Digital Education in early childhood – Acquiring and assessing important 21st-century skills | SSRE\_S13A\_01**

*Président(s) de session* : **HOLLENSTEIN Lena** (Pädagogische Hochschule St.Gallen)

*Discutant(s)* : **GRASSMANN Susanne** (edu-RD)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : Algorithmic skills development, Assessment, Computational Thinking, Creativity, Digital Education, Early Childhood Education, K-12, Situated cognition, STEM, Gender, Converged Play, Play based learning

Digital information and communication technologies (ICT) influence the ways in which we inform ourselves, communicate and interact, produce, and consume. Digital transformation thus affects almost all areas of our daily lives and work. In the last two decades in particular, we have experienced rapid technological progress with regard to the further development of ICT (Reuter et al., 2021; Turja et al., 2009). In the light of digital transformation, it is vital to identify what and how children need to learn, to navigate the digitalized world and use digital technology, as well as being equipped with the necessary competencies to develop digital technologies and shape digital transformation (Reuter et al., 2021). These important skills are called 21<sup>st</sup> century digital skills and comprises technology skills, information management, problem solving, creativity, collaboration and critical thinking (Van Laar et al., 2017). Different studies and reviews confirm that an interest and motivation for digital professions can already be sparked in early years through digital education (Bird, 2020; Craft, 2012; Arnott et al., 2020; Sakr, 2019; Vogt & Hollenstein, 2021)

The focus in the present symposium is how young children can acquire important 21<sup>st</sup> century skills in a gendersensible, playful way and how these skills can be assessed. For that reason, the aim of paper 1 is to describe how kindergarten children use digital and technological material in their pretend play. Paper 2 focus on creativity as one important 21<sup>st</sup> century skill and how young children creatively invent digital processes in pretend play. Paper 3 highlights the assessment of important digital skills not only in K-12 to get a better understanding about the life-long development about these important skills.

### *References*

Arnott, L., Kewalramani, S., Gray, C., & Dardanou, M. (2020). Role-play and technologies in early childhood. In Z. Kingdone (Ed.), *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours: Beyond the Home Corner* (pp. 76-93). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429027369-9>

Bird, J. (2020). "You need a phone and camera in your bag before you go out!": Children's play with imaginative technologies. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 166-176. <https://doi.org/10.1111/bjet.12791>

Craft, A. (2012). Childhood in a digital age: Creative challenges for educational futures. *London Review of Education*, 10(2), 173-190.

Reuter, T.; Weber, A.; Nitz, S.; Leuchter, M. (2021). Problemlösen in digitalen Kontexten. *Empirische Pädagogik*, 35(1), 5-18.

Sakr, M. (2019). *Digital Play in Early Childhood. What's the Problem?* London: Sage

Turja, L., Endepohls-Ulpe, M., & Chatoney, M. (2009). A conceptual framework for developing the curriculum and delivery of technology education in early childhood. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(4), 353-365. <https://doi.org/10.1007/s10798-009-9093-9>

Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: a systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588.

Vogt, F. & Hollenstein L. (2021). Exploring digital transformation through pretend play in kindergarten. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13142>

## ***Engaging space and STEM materials in free play in 1-2 HarmoS: What are the key issues for teacher training?***

**KAPPELER Gabriel<sup>1</sup>, BOLLI Laurent<sup>2</sup>, PASSERAUB Jérémie<sup>1</sup>, DOUILLET Yoann<sup>2</sup>, RAPPO Daniel<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>HEP Vaud ; <sup>2</sup>HEIG-VD

This communication presents the first exploratory results of the training experiment conducted by the HEP and HEIG team in the canton of Vaud, as part of the SEFRI-funded national STEM training network 2021-2024. The objective of this presentation is to describe how pupils in the first cycle of the HarmoS system use digital and technological material in their freely initiated play scenario. The intention is to analyze in detail the integration of this material in free play areas according to gender in order to establish recommendations for supporting teachers. Indeed, in preschool STEM activities, boys tend to rush to the materials, while girls wait their turn. In addition, boys enter building spaces very quickly, giving girls little opportunity to play with construction materials (Fleer, 2019). Teacher involvement and the transformation of these spaces into an imaginary and guided situation influences girls' participation in exploring STEM concepts in their play space (Fleer, 2021).

In this exploratory phase, the experiment is conducted in three different classes. An initial measure of the level of maturation of children's pretend play will be assessed by teachers using the Mature Play Observation Tool (MPOT) scale (Germeroth et al., 2019) adapted for the study. Video capture data will be analyzed using Arnott's (2016) model of children's engagement, interactions

---

and behaviors during play and the 'convergent' (multimodal, global-local and traditional-digital) play model developed by Edwards et al. (2020) to assess the impact of STEM materials on children's development, engagement and interactions. Finally, the data will be enriched by capturing the movements of children and objects in the classroom space in order to record signs of appropriation, use and organization of the space and of collaboration. The professional Pozyx system (<https://www.pozyx.io>) will be used for this purpose, which will allow precise measurements without filming the children.

We hypothesize that visualizing pupils' movement in play spaces and their appropriation of STEM materials has effects on teachers' awareness of gender differences. These results will be discussed in relation to the recommendations for teacher training that will be made.

#### References

- Arnott, L. (2016). An ecological exploration of young children's digital play: framing children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years*, 36(3), 271-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1181049>
- Edwards, S., Mantilla, A., Grieshaber, S., Nuttall, J., & Wood, E. (2020). Converged play characteristics for early childhood education: multi-modal, global-local, and traditional-digital. *Oxford Review of Education*, 46(5), 637-660. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1750358>
- Fleer, M. (2019). Scientific Playworlds: A model of teaching science in play-based settings. *Research in Science Education*, 49(5), 1257-1278. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9653-z>
- Fleer, M. (2021). Re-imagining play spaces in early childhood education: Supporting girls' motive orientation to STEM in times of COVID-19. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969848>
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D. H., & Layzer, C. (2019). Play It High, Play It Low: Examining the Reliability and Validity of a New Observation Tool to Measure Children's Make-Believe Play. *American Journal of Play*, 11(2), 183-221.

## *Inventing novel digital solutions – creativity in pretend play on digital transformation*

**HOLLENSTEIN Lena, VOGT Franziska**

PHSG

### Introduction

Shifting from standardised tasks to increasingly complex, non-routine activities becomes more and more important. Digital transformation refers to the new ways of structuring processes through digitalisation and technology; it draws on bringing people, data and technology together so that processes are transformed (Schallmo, 2016). The innovative processes of digital transformation require creativity, one of the 21<sup>st</sup>-century digital skills (Van Laar et al., 2017) "Creativity for young children involves cognitive processes that develop through social interactions, play and the imagination. Creative thinking is a transformative activity that leads to new ways of thinking and doing that are novel for the child or useful to children's communities" (Leggett, 2017, p. 851)

In the context of kindergarten, where learning through play is central, a promising way to foster skills for creativity is through pretend play. The paper explores the following research questions :

1. How do children use imagination to create novel and useful ideas for digital transformation in pretend play?
2. How can the co-constructive process of creativity be described in pretend play?

### Method

In an explorative intervention study «we play the future» eight different pretend play impulses for digital transformation were developed (for example an IT-centre, a smart home corner (internet of things) or autonomous vehicles; see Vogt et al., 2020)). Children's play was videographed resulting in 45 h video data from 15 kindergartens. From the videos. 128 sequences were identified, where digital transformation was highly relevant. From these, sequences including creativity are selected and analysed using multimodal interaction analysis (Mondada, 2014).

### Results

Several sequences of creativity were found and analysed regarding the type of novel invention and the digital processes imagined, as well as the co-constructive dialogue of arguing, questioning, and pretending. As an example, the following sequence: In pretend play of a 3D printing shop, a child is playing the shop assistant, the teacher and another child the customers. Within the dialogue on paying for the order, the shop assistant claims to be able to trace the movement of the customers because of a chip in their ear rings and to be able to locate them constantly. The teacher as customer asks for an explanation, thus fostering reasoning on digital transformation. The co-constructive dialogue includes questioning, arguing and laughter.

### Discussion

The potential of guided pretend play for acquiring 21<sup>st</sup> century skills such as creativity is discussed.

#### References

- Leggett, N. Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Educational Journal*, 45, 845–853 (2017). <https://doi-org.ezproxy.phsg.ch/10.1007/s10643-016-0836-4>
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- Schallmo, D. R. A. (2016). *Jetzt digital transformieren*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14569-9>
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

## *A situated cognition approach to the assessment of the algorithmic skills in K-12*

**PIATTI Alberto<sup>1</sup>, ADORNI Giorgia<sup>2</sup>, EL-HAMAMSY Laila<sup>3</sup>, NEGRINI Lucio<sup>1</sup>, ASSAF Dorit<sup>4</sup>, GAMBARELLA Luca<sup>2</sup>, MONDADA Francesco<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>SUPSI ; <sup>2</sup>USI-SUPSI ; <sup>3</sup>EPFL ; <sup>4</sup>FHNW

In recent years, several countries have introduced Computational thinking (CT) in their school curricula, since CT is seen as a fundamental competence for the digital society. In the academic field there exist different CT models, but most of them do not take into consideration the pupils' age and the developmental nature of CT skills. The majority of studies that assess CT skills focus on middle or elementary school. Only few take into consideration also the kindergarten. Furthermore, many existing CT models are focused on the internal thinking processes of the individuals, failing to explicitly consider the situated nature, in terms of social context and artefactual environment, that usually characterise tasks that require CT to be solved.

In this contribution, we present the CT-cube, a framework that consider the life-long development of CT skills, from childhood to adult age, and that take into consideration the situated nature of CT activities. The CT-cube also allow to design, realise, analyse, and assess CT activities. Based on the CT-cube we designed the Cross Array task (CAT), an unplugged task that allow assessing the algorithmic skills of K-12 pupils. To test the (CAT) we conducted an experimental study with eight classes from three public schools in Canton Ticino. A total of 109 pupils (51 girls and 58 boys) between 3 and 16 years old participated in the experiment between March and April 2021. The CAT resulted to be a suitable instrument to assess algorithmic skills for pupils from kindergarten to secondary school. The main results show that algorithmic skills increase with the age, with an important increase between lower and upper primary school pupils. The results also show that already young pupils i.e. pre-primary and lower primary school pupils, are able to conceive and describe complex algorithms and that there are no significant differences between genders with respect to algorithmic skills of K-12 pupils.

The collected results highlight the suitability of the CAT as tool for the assessment of algorithmic skills in K-12, supporting thus the adequacy of the CT-cube as framework for the development of similar activities.

### *References*

- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49, 33–35. doi:10.1145/1118178.1118215.
- Shute, V. J., Sun, C. & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142–158. doi:10.1016/j.edurev.2017.09.003.
- Tikva, C. & Tambouris, E. (2021). Mapping computational thinking through programming in K-12 education: A conceptual model based on a systematic literature review. *Computers & Education*, 162, 104083. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104083>.
- Relkin, E., de Ruitter, L. & Bers, M. U. (2020). TechCheck: Development and Validation of an Unplugged Assessment of Computational Thinking in Early Childhood Education. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 482–498. doi:10.1007/s10956-020-09831-x.
- Delal, H. & Oner, D. (2020). Developing middle school students' computational thinking skills using unplugged computing activities. *Informatics in Education*, 19, 1–13. doi:10.15388/infedu.2020.01.

## **Évaluation et inclusion : quelles articulations possibles ? | SSRE\_S13A\_02**

*Président(s) de session* : **DUCREY MONNIER Mylène** (HEPVD), **TOBOLA COUCHEPIN Catherine** (HEPVS)

*Discutant(s)* : **YERLY Gonzague** (Université de Fribourg)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : Évaluation-soutien d'apprentissage, Approche inclusive, Outil d'évaluation, Implication de l'élève

Les évolutions des systèmes scolaires en Suisse romande nous invitent à réfléchir à l'articulation entre l'inclusion et l'évaluation. En effet, des « réformes » sont en route, visant à rendre l'école inclusive et elles s'accompagnent de changements règlementaires concernant, selon les cantons, les types de différenciation et les pratiques évaluatives. Pour inclure davantage, il faut questionner la fonction sélective de l'évaluation, mais aussi son potentiel en tant qu'outil pédagogique visant à soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

La perspective théorique de l'Assessment for Learning (Évaluation-soutien d'apprentissage) situe l'évaluation à l'articulation entre l'enseignement et l'apprentissage (Earl, 2012). L'évaluation est considérée comme un outil pédagogique qui sert conjointement l'activité d'apprentissage, en soutenant sa régulation, et l'activité d'enseignement, fondamentalement régie par la construction des apprentissages (l'instruction, le guidage, l'étayage, etc.) (Allal & Mottier Lopez, 2007).

Pour l'enseignant, des outils d'évaluation (grille d'évaluation, guide de production, etc.) facilitent la communication des objectifs et des critères de réussite en vue de soutenir le processus d'autorégulation des élèves. Par ailleurs, comme la recherche le démontre (Laveault, 2012), l'implication des élèves dans les démarches d'évaluation, dans l'élaboration et/ou dans l'usage de ces outils, facilite les apprentissages pour tous. Ainsi, l'évaluation occupe une fonction particulièrement importante pour favoriser un accès égalitaire aux apprentissages en tirant parti de l'hétérogénéité des classes.

---

Ce symposium réunira trois communications qui investiguent la question de l'inclusion à travers la conception d'outils d'évaluation dans l'apprentissage des langues. Les questions qui guideront notre réflexion seront les suivantes :

- Comment et en quoi l'évaluation peut servir d'outil pour différencier et viser l'inclusion ?
- Quels sont les effets produits par l'usage des outils d'évaluation pour l'apprentissage des élèves ?
- Comment impliquer les élèves dans l'évaluation des apprentissages ?

#### *Bibliographie*

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles: de boeck.

Earl, L. M. (2012). Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage, in L. Mottier Lopez et G. Figari (Eds), Modélisations de l'évaluation en éducation (p.115-130). Bruxelles : de boeck.

## *Le passeport de l'oral : un outil pour l'inclusion des élèves allophones*

**DOLZ Joaquim, BOËR Diane, ROUX-MERMOUD Aurélie, SILVA HARDMEYER Carla**

UniGe

La maîtrise de l'expression orale des élèves d'origine non francophone est une préoccupation majeure des enseignant.e.s qui ont la responsabilité de l'inclusion dans l'enseignement régulier (système didactique principal) et des enseignant.e.s de soutien pédagogique (système didactique auxiliaire). Partant de l'hypothèse que les outils d'évaluation formative contribuent à transformer les pratiques enseignantes, nous avons élaboré un dispositif appelé passeport de l'oral destiné à faciliter le suivi de ces élèves entre les différent.e.s intervenant.e.s.

La démarche proposée est une démarche de recherche-intervention de caractère ethnographique, impliquant une immersion des chercheur.e.s sur le terrain. La production d'un outil d'évaluation, le passeport de l'oral, adapté aux genres de texte oraux choisis par les enseignant.e.s, se réalise en collaboration et sur les situations d'action observées.

La recherche a été menée à la périphérie de Genève et de Lausanne (Suisse) dans des quartiers à forte concentration de population migrante allophone (45 % à Genève ; 35.5 % à Lausanne). Douze enseignant.e.s sont impliqué.e.s dans cette étude (Genève I : deux enseignant.e.s ; Genève II : six enseignantes ; Lausanne : quatre enseignantes). Les données recueillies prennent la forme d'entretiens avec tous les enseignant.e.s impliqué.e.s, d'enregistrements vidéos transcrits ainsi que de deux focus groups.

L'outil d'évaluation concerne une grille d'évaluation critériée qui développe les dimensions à enseigner des genres oraux travaillés en classe. Cet outil, appelé passeport de l'oral, permet des annotations sur les dimensions travaillées ainsi que sur les capacités langagières de l'élève en cours de développement.

Le recueil des données a été réalisé en quatre étapes : 1) observation et analyse des pratiques effectives d'enseignement de l'oral dans la classe ordinaire et les systèmes auxiliaires ; 2) focus group de bilan et élaboration conjointe du passeport de l'oral adapté aux besoins et aux intérêts des enseignant.e.s ; 3) observation de nouvelles pratiques des enseignant.e.s avec le passeport de l'oral ; 4) focus group final faisant le point sur l'expérimentation du passeport de l'oral.

Dans cette contribution, nous présentons une étude de cas (un seul établissement scolaire) pour montrer le processus de mise en œuvre de cet outil ainsi que l'impact sur le travail collectif des enseignant.e.s et sur les apprentissages des élèves observés. Les analyses qualitatives concernent la place de l'évaluation, de l'évolution du langage oral dans le processus d'inclusion des élèves d'origine non francophone et l'impact du passeport de l'oral sur l'implication de ces élèves dans la dynamique de la classe.

#### *Bibliographie*

Dolz, J., Silva-Hardmeyer, C. et Pelgrims, G. (2020). *Pratiques de l'enseignement de l'oral en classes ordinaires et spécialisées : objets d'enseignement et régulations des obstacles*.

Sénéchal, K., et Dolz, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. In : Sénéchal, K., Dumais, C. & Bergeron, R. (Ed.). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Côte Saint-Luc : Peisaj, p. 19-41.

Silva-Hardmeyer, C., Mermoud, A., Boër, D. et Dolz, J. (2020). *Enseignement de l'oral aux élèves allophones : obstacles, régulations et articulation entre le système didactique principal et auxiliaire*. SSRE, 2020.

## *Evaluer dans une perspective inclusive : Propositions à partir d'une recherche-action-formation sur l'enseignement de l'anglais au primaire*

**LEPAREUR Céline, MORALES VILLABONGA Fernando, DUCREY MONNIER Mylène, KOTTSIEPER Lucy, BENVEGNEN Ruth**

HEPVD

L'école vaudoise (Suisse romande) oriente précocement les élèves à la fin des degrés primaire en fonction des résultats de l'évaluation sommative. La différenciation structurelle à laquelle elle conduit n'est pourtant pas compatible avec la visée inclusive désormais défendue par les politiques scolaires. Cette situation conduit à des intentions contradictoires – en même temps inclure et sélectionner – mais aussi à des changements progressifs dans les prescriptions, qui apparaissent comme des opportunités

---

de transformer les pratiques d'enseignement et d'évaluation. C'est dans ce contexte que l'anglais est introduit dans le programme scolaire des dernières années du primaire (7-8P) comme deuxième langue étrangère.

Notre projet de recherche-action-formation se saisit du contexte actuel et se donne comme objectif de construire des démarches et des outils d'évaluation formative et sommative des apprentissages en anglais, correspondant à la fois aux nouvelles prescriptions légales et aux cadres théoriques mobilisés dans la formation à l'enseignement, à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Il implique un groupe de 12 enseignant-e-s des degrés concernés avec des chercheur-e-s spécialisé-e-s soit en didactique des langues étrangères, soit en évaluation des apprentissages. Les démarches et les outils sont conçus, mis en œuvre, analysés et réadaptés, en articulant étroitement les principes de l'approche actionnelle (Piccardo, 2014) et ceux de l'évaluation-soutien d'apprentissage (Laveault & Allal, 2016 ; William, 2011).

Dans une approche actionnelle, les élèves ont à réaliser des tâches qui simulent des situations de communication authentiques (proches de celles de la vie quotidienne) et porteuses de sens. L'articulation avec le cadre de l'EsA vise à élargir la conception de l'évaluation formative en y intégrant les démarches d'évaluation sommative susceptibles de soutenir les apprentissages. L'EsA ne se réduit donc pas à la passation de tests formatifs, mais englobe toutes les tâches quotidiennes et le recours régulier à l'observation et aux formes variées d'échanges sur les objets de savoir. Les élèves, principaux destinataires de cette évaluation, sont ainsi activement impliqués au travers de démarches d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs.

A partir des séquences et des démarches d'évaluation co-construites en équipe, des entretiens avec les enseignant-e-s et les élèves, et des observations filmées dans les classes des participant-e-s à la recherche, nous pourrions étudier et documenter les conditions nécessaires à une transformation des pratiques d'évaluation, favorisant par ainsi un accès plus égalitaire aux apprentissages en anglais, dans une visée d'école inclusive, et contribuant aux réflexions sur les enjeux de l'évaluation pour l'enseignement (Mottier Lopez, 2015).

#### *Bibliographie*

- Laveault, D. & Allal, L. (dir.) (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*. Government of Ontario and the Government of Canada: Canadian Heritage.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

## *La construction et l'usage d'outils de production et de révision de textes*

### **TOBOLA COUCHEPIN Catherine**

HEPVS

La production de textes représente pour les élèves de 9-10 un apprentissage de longue haleine. Les difficultés rencontrées peuvent être soutenues par les étayages successifs de l'enseignant (Brunner, 1996 ; Bucheton, 2009) mais également par des temps de d'évaluation entre pairs autour des textes produits, notamment par l'intermédiaire de relectures collaboratives (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Turco et al., 1994). Partant du principe que les interactions soutiennent la compréhension et l'apprentissage et qu'elles permettent de tirer parti de la diversité des élèves afin de favoriser les apprentissages individuels et collectifs (Prud'homme et al., 2016), il s'agit d'identifier les régulations interactives et les outils d'évaluation qui sont en mesure de soutenir le dépassement des obstacles identifiés (Tobola Couchepin, 2017).

Cette contribution vise à mettre en lumière les interactions des élèves entre eux et des élèves avec l'enseignant autour de la révision d'un texte incomplet. Quelles sont les régulations interactives qui sont mises en œuvre autour des obstacles rencontrés ? Quels sont les outils qui sont proposés ? En quoi ces éléments contribuent-ils à soutenir la production écrite d'un genre de texte particulier ?

Les données analysées sont issues d'une recherche portant sur plus de 20 classes de 6H (élèves de 9-10 ans). L'analyse d'une séance filmée permettra de mettre en évidence les interactions qui se jouent dans la classe lors de la révision d'un texte et comment les élèves considérés en difficulté s'inscrivent dans ces échanges. Des corrélations avec les progressions identifiées dans les textes des élèves seront dégagées.

Sur la base des analyses effectuées, nous souhaitons mettre en lumière les gestes de régulation déployés par les enseignants au moment du travail collectif qui réunit les élèves autour d'une révision de texte. Au moment de ce temps collectif, il s'agit d'identifier ce qui se met en place pour soutenir les élèves face aux obstacles rencontrés pour étayer les apprentissages et prendre en compte l'hétérogénéité de la classe. Par l'analyse des textes produits, nous analysons également comment les élèves s'approprient les dimensions du texte travaillé. Ces éléments seront mis en discussion en vue d'identifier leur nécessaire prise en compte au niveau de la formation des enseignants.

#### *Bibliographie*

- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). La lecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 4, 203, 63-72.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Turco, G., Plane, S. & Mas, M. (1994). Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères*, 10, 67-81.



---

## Handeln (können) in ungleichen Bildungsverhältnissen: Positionierungen und Aushandlungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern | SSRE\_S13A\_03

*Präsident(s) de session* : **IVANOVA-CHESEX Oxana** (Pädagogische Hochschule Zürich), **CHAMAKALAYIL Lalitha** (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW), **BUSER Fränzi** (Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Zürich), **PREITE Luca** (Fachhochschule Nordwestschweiz, Switzerland)

*Discutant(s)* : **CHAMAKALAYIL Lalitha** (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Interculturalité, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Agency ; Subjektorientierung ; Ungleichheits- und Machtverhältnisse ; Othering

Lebens- und Bildungswelten von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien sind durch intersektional verschränkte Differenz- und Machtverhältnisse durchzogen, die für viele einschränkend, diskriminierend und/oder verletzend sein können. Dennoch erscheint es wenig sinnvoll – und das stellt einen Konsens in der erziehungswissenschaftlichen Forschung dar – diese Verhältnisse als Subjekte und ihr Handeln determinierend zu betrachten. Im Anschluss an das Konzept von Agency (Handlungsfähigkeit) (Helfferich, 2012; Mick, 2012), wird vielmehr davon ausgegangen, dass sich an den Verflechtungen vielfältiger gesellschaftlicher Kontexte spezifische Räume des Handelns (für alle) entfalten. Diese Handlungs(spiel-)räume sind allerdings nicht für alle gleich. Vielmehr werden sie von kontingenten Diskursen, hegemonialen Normen, gesellschaftlichen Machtstrukturen, aber auch Materialitäten, institutionellen Logiken und sozialen Ordnungen strukturiert. Ungleichheitsverhältnisse (bezogen auf race, class, soziale Herkunft, Geschlecht, Körper, epistemische Dominanzen) (Riegel, 2016, S. 61f.) stellen einen Referenzrahmen dar, in dem spezifische Subjektpositionen und Handlungsoptionen hervorgebracht werden und hierdurch Räume für spezifische Formen von Agency konturiert werden.

Die im Symposium präsentierten qualitativ-rekonstruktionslogische Beiträge analysieren ambivalente Verstrickungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern im Kontext von wirksamen Differenz- und Machtverhältnissen. Dabei gehen die Beiträge den vielschichtigen Verflechtungen nach, in denen verschiedene Formen der Handlungsfähigkeit entstehen. Im Fokus steht damit die Frage danach, a) wie Kinder, Jugendliche und Eltern mit gesellschaftlich ausgrenzenden Bedingungen und sie positionierenden Machtverhältnissen in Bildungskontexten umgehen, b) wie und welche Formen von Handlungsfähigkeit sich in beschriebenen Verflechtungen entfalten, aber auch c) wie sich die Ungleichheitsverhältnisse über Akteur:innen und deren Handlungen reproduzieren. Drei nachfolgend vorgestellte Beiträge beschäftigen sich mit diesem Fragenkomplex aus je spezifischen methodischen und theoretischen Perspektiven: kindheits- und praxistheoretisch mit ethnographischen Verfahren (Fränzi Buser), symbolisch-interaktionistisch mit dokumentarischen Analyseverfahren (Luca Preite) und subjektivierungstheoretisch mit biographischen Verfahren (Lalitha Chamakalayil und Oxana Ivanova-Chessex).

*Literatur*

Helfferich, C. (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann, & D. Niermann (Hrsg.), *Agency: Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 9–39). Beltz Juventa.

Mick, C. (2012). Das Agency-Paradigma. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 527–541). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_32)

Riegel, C. (2016). Bildung - Intersektionalität - Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. transcript.

### «Sometimes, she's a bit an angry girl»: Fremd- und Selbstpositionierungen geflüchteter Kinder im Schul- und Unterbringungskontext

**BUSER Fränzi**

Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Zürich

Geflüchtete Kinder in Begleitung ihrer Eltern werden in der Schweiz nach der ersten Zeit in einem Bundesasylzentrum einem Kanton zugeteilt, wo sie in der Regel in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht werden. Diese «zugewiesenen Orte» (Täubig 2019) stellen für die Kinder und ihre Familien einen weiteren Ort der Durchreise dar: vor dem Hintergrund asylpolitischer Bedingungen kommt es immer wieder zu (unfreiwilligen) Ortswechseln, welche für die Kinder jeweils auch mit einem Schulwechsel einhergehen. Dennoch werden die verschiedenen Unterbringungs- und Schulkontexte für eine (un)gewisse Zeit zu Wohn- und Lebensorten, die sich die Kinder aneignen und in denen sie – auch unter widrigen Bedingungen – ihre Lebenssituationen gestalten.

Der geplante Beitrag nimmt aus einer kindheits- und praxistheoretischen Perspektive (vgl. u.a. Betz & Esser 2016, Reckwitz 2003) die Bedingungen des Aufwachsens begleitet geflüchteter Kinder in der Schweiz genauer in den Blick. Im Fokus steht dabei ein detaillierter Einzelfall, in dem es um das Geschwisterpaar Tahmina und Sahar geht. Die beiden sind gemeinsam mit ihrer Mutter und den weiteren Geschwistern in wechselnden Gemeinschaftsunterkünften untergebracht und werden an ihren jeweiligen Unterbringungsorten in einer sogenannten Aufnahme- bzw. Integrationsklasse separiert beschult. Die Familie wird von unterschiedlichen Akteur\*innen im Feld der Schule wie auch der Unterkunft als 'schwierig' und 'aggressiv' positioniert, wobei insbesondere auf die «alleinerziehende, überforderte Mutter» rekurriert wird, welche ihre Kinder oftmals sich selbst überlasse. Relevant gesetzt werden jedoch auch die Herkunft sowie der soziale Status der Familie. Im Beitrag wird unter Bezugnahme auf

---

ethnographisches Material herausgearbeitet, wie Tahmina und Sahar in unterschiedlicher Weise mit diesen Fremdpositionierungen im Schul- und Unterbringungskontext umgehen, wie sie sich selbst dazu positionieren und welche Handlungsmöglichkeiten sich hierbei für sie ergeben (oder auch nicht). Eine relationale Perspektive auf Agency und Vulnerabilität ermöglicht es dabei, stereotype Sichtweisen auf geflüchtete Kinder zu überwinden und sie als gleichzeitig handlungsfähig und vulnerabel zu verstehen (vgl. Schmitt 2019). Die verwendeten Daten stammen aus dem Dissertationsprojekt „Zwischen Wohnung und Rückkehrzentrum: Eine Ethnographie zum Alltag geflüchteter Kinder und ihren Familien“. Hierbei wurden über den Zeitraum von zwei Jahren geflüchtete Kinder und ihre Familien auf ihren vom Asylsystem geprägten Wegen teilnehmend beobachtend begleitet, von einer schließenden Gemeinschaftsunterkunft in die nächste, in Angeboten von Freiwilligen, im Schulkontext sowie später in der eigenen Wohnung bzw. bei negativem Asylentscheid in einem sogenannten Rückkehrzentrum für abgewiesene Geflüchtete. Ergänzend wurden Interviews mit Familienmitgliedern, Mitarbeitenden der Unterkunft, freiwillig Engagierten sowie Lehrpersonen durchgeführt. Die Daten werden in Anlehnung an das Verfahren der Grounded Theory ausgewertet (vgl. Strauss & Corbin 1996).

#### Literatur

Betz, T. & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(3), 301–314.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.

Schmitt, C. (2019). Agency und Vulnerabilität. Ein relationaler Zugang zu Lebenswelten geflüchteter Menschen. *Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, 68(8), 282–288.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Täubig, Vicki (2019): Zugewiesene Orte (unter-)leben. *Fluchtmigrant\_innen im asylrechtlichen Strukturgeflecht*. *Sozial Extra* 5, 318-322.

## *Als 'andere' handlungsfähig werden? Eltern, Otherring und Schule*

### **CHAMAKALAYIL Lalitha<sup>1</sup>, IVANOVA-CHESEX Oxana<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Hochschule für Soziale Arbeit FHNW ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Zürich

Familien sind mit positionierenden Anrufungen konfrontiert – zum Beispiel rassialisierten, gegenderten, klassisierten, heteronormativen oder ableistischen Anrufungen – und sind umgeben von hegemonial wirksamen Normen ‚guter Elternschaft‘ oder Ideen ‚eines angemessenen Erziehungshandelns‘. Entsprechend sind sie in unterschiedlichem Masse verletztlich. Im Schulkontext steht insbesondere das Handeln von als ‚anders‘ markierbaren Eltern häufig unter einer defizitorientierten Beobachtung und einem kontinuierlich regulierenden Optimierungsdruck. Gleichzeitig werden Eltern in zunehmendem Masse als wichtige Bildungsakteur\*innen adressiert und responsabilisiert (vgl. Jergus 2018). Elterlicher Einsatz oder ‚familiale Herkunft‘ – und deutlich seltener die strukturellen Rahmenbedingungen an Schulen – werden diskursiv als zentrale Erklärungen für den Bildungserfolg und -misserfolg von Kindern und Jugendlichen hervorgebracht. Schulen unternehmen vielfältige Bemühungen, Eltern in das Bildungsgeschehen einzubeziehen. Institutionell vorgesehene Wege der Beteiligung gehen aber für viele Eltern mit Risiken ausgrenzender und abwertender Adressierungen und/oder einem kaum zu bewältigenden Aufwand einher. Andere von Eltern gewählte Wege erscheinen durch den Filter schulisch vorgesehener Beteiligung als illegitim oder weniger bedeutsam und können als eine Störung eingespielter schulischer Routinen gelesen werden.

Welche Wege schlagen Eltern nun in von hegemonial wirksamen Normen und Machtverhältnissen vorstrukturierten Kontexten ein? Im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts „Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse“ (Chamakalayil, Ivanova-Chessex, Leutwyler & Scharathow, 2021) wurden 21 biographisch -narrative Interviews mit Müttern und Vätern geführt und fallrekonstruktiv analysiert. Für diesen Beitrag werden einige der rekonstruierten Äusserungen elterlicher Handlungsfähigkeit im Schulkontext fallübergreifend nachgezeichnet. Biographie- (vgl. Dausien 1994) und subjektivierungstheoretische (vgl. Butler 2001) sowie intersektionale Perspektivierungen (vgl. Riegel 2016) fungierten dabei als analytische Referenzen. Ergebnisse unserer Studie zeigen auf, dass Eltern handlungswillig und -fähig sind und Wege finden, um einen für sie bestmöglichen Beitrag zur Bildung ihrer Kinder zu leisten. An den Mitteln und Wegen jedoch kann eine deutliche Strukturierung der Handlungsmöglichkeiten durch das strukturelle, institutionelle und individuelle Zusammenwirken von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen nachgezeichnet werden.

Die meisten der rekonstruierten Handlungsoptionen stellen individuelle Handlungswege, Strategien und Taktiken dar, die oft jenseits der schulisch vorgesehenen Strukturen der Elternbeteiligung zur Anwendung kommen und sich eher als situative Lösungen bewähren. Sie entfalten jedoch eher selten eine nachhaltige Wirkung zugunsten von Bildungsbiographien der Kinder und ermöglichen Familien kaum ein Entkommen aus einer (wie auch immer gelagerten) geothernten Position. Vielmehr bleibt diese Position Ausgangspunkt für ihr Handeln, das dann zumeist innerhalb des Diskurses und jenseits eines etablierten Beschwerde- und Unterstützungssystems stattfindet. Abschliessend werden einige Hinweise auf institutionell notwendige Veränderungen herausgearbeitet.

#### Literatur

Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (2022). *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Dausien, B. (1994). Biographieforschung als Königinnenweg? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In A. Diezinger (Hrsg.), *Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung* (S. 129-153). Freiburg i.Br.: Kore.

Jergus, Kerstin (2018): *Bildungskindheit und generationale Verhältnisse*. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer. S. 121–140.

## *Am Beispiel von Einzelfallstudien sogenannt «gefährdeter» Jugendlicher und junger Erwachsener Ungleichheitsverhältnisse analysieren*

**PREITE Luca**

Pädagogische Hochschule FHNW

Spätestens mit Didier Eribons Rückkehr nach Reims scheinen auch im deutschsprachigen Raum sogenannte Autosozio grafien von Bildungsaufsteiger:innen als Möglichkeit der Verarbeitung und Vermittlung von Bildungsungleichheiten breit, d.h. auch über das wissenschaftliche Feld hinaus, rezipiert und diskutiert zu sein (Reuter, 2020). Im Unterschied zur Biographie beinhaltet die Soziografie dabei stets eine gesellschaftliche Reflexionsdimension, in welcher die eigene Geschichte beinahe soziologisch (im Sinne einer public sociology) gerahmt, gedeutet und erzählt wird. Nicht nur finden sich in diesem Zusammenhang vermehrt auch jüngere Autor:innen, die den eigenen Werdegang in gesellschaftlichen Ungleichheitskontexten reflektieren – z.B. Anna Mayr (2020) «Die Elenden» oder «Check your Habitus» von Dröscher et al. (2021). Mehr noch gewinnt dabei ein intersektionaler Ansatz an Bedeutung, so dass neben Klassismus auch Sexismus und Rassismus als Reflexionsdimension mitberücksichtigt werden. Beispielhaft kann hierzu «Eure Heimat ist unser Altraum» von Fatma Aydemir und Hengameh Yaghoobifarah (2019) mit Beiträgen von Margarete Stokowski und Sharon Dodua Otoo genannt sein. Intersektionale Ungleichheitsanalysen scheinen am Beispiel von Autosozio grafien demnach verstärkt in den gesellschaftlichen Fokus zu rücken.

Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag nach dem bildungswissenschaftlich-erkenntnistheoretischen Stellenwert des subjektorientierten Ansatzes; oder als Frage formuliert: welchen methodologischen und empirischen Mehrwert bieten biographisch- und lebensweltlich-orientierte Werdegangsanalysen im Rahmen der ungleichheitsorientierten Bildungswissenschaften? Denn subjektorientierte Ansätze sind in den Bildungswissenschaften zwar sehr wohl Teil des methodologischen Repertoires. Nichtsdestotrotz scheinen quantitativ-erklärende Ansätze zu dominieren, wenn es darum geht Ungleichheitsverhältnisse zu erheben und deuten. In methodologischer Hinsicht stellt sich die Frage, inwiefern subjektorientierte Zugänge nicht mehr als bloss lebensweltliche Einblicke zu bieten haben. Denn die einfache Häufigkeitsstatistik lässt letztlich wenig darüber erahnen, wie diese Verteilung genau zustande kam. D.h. erst in der Werdegangsanalyse kann letztlich sichtbar und verstehbar werden, wie sich Ungleichheitsverhältnisse über Akteur:innen und deren Handlungen reproduzieren (Soremski, 2019).

Am Beispiel ausgewählter Einzelfallstudien wird dazu im Beitrag exemplarisch erläutert, wie anhand einer Werdegangsanalyse bildungsspezifische Ungleichheitsverhältnisse bzw. Ungleichheitsdynamiken erforscht und sichtbar gemacht werden können. Im konkreten handelt es sich dabei um Einzelfallstudien, die im Rahmen der eigenen Dissertation entstanden sind und in denen Werdegänge und Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Deutschschweiz mittels Interviews und dokumentarischen Methoden rekonstruiert wurde, die sogenannte verzögerte bzw. abgebrochene (Berufs-)Bildungs- und Erwerbsverläufe erleben (Preite, 2022, in press). Sichtbar wird am Beispiel dieser Fallstudien dabei nicht nur unter welchen ungleichen Bedingungen (z.B. Schulzuweisung, abgekühlte Berufsorientierungen, familiäre Ressourcen, Stigmatisierungen) juvenile Werdegänge Gestalt annehmen, sondern auch wie sich diese Akteur:innen in unterschiedlich gegebenen und erkämpften Handlungsfähigkeiten bzw. -räumen wider diesen Ungleichheiten zu erhalten und behaupten versuchen.

### *Literatur*

Aydemir, F., & Yaghoobifarah, H. (Hrsg:in). (2019). Eure Heimat ist unser Altraum. Berlin: Ullstein fünf.

Dröscher, D., & Fürstenberg, P. (Hrsg:in). (2021). check your habitus. Berlin: Subkultur.

Mayr, A. (2020). Die Elenden: warum unsere Gesellschaft Arbeitslose verachtet und sie dennoch braucht. Berlin: Hanser Berlin.

Preite, L. (2022, in press). Werdegänge und Lebenswelten. "Gefährdete" Jugendliche im Berufsbildungs- und Übergangssystem. Bielefeld: transcript Verlag.

Reuter, J. (2020). Literarische Selbstzeugnisse von Bildungsaufsteiger\*innen zwischen Autobiographie und Sozioanalyse. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller, & F. Blome (Eds.), Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. (S. 103-128): transcript Verlag.

Soremski, R. (2019). Bildung - Institution - Lebenswelt: eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.

## **Sorge als Kategorie pädagogischer Theoriebildung | SSRE\_S13A\_04**

*Président(s) de session* : **PARK Anna** (University of Zürich), **REICHENBACH Roland** (University of Zürich)

*Discutant(s)* : **REICHENBACH Roland** (University of Zürich)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Genre, Langage et éducation

*Mots-clés* : Sorge, Care-Ethik, Existenzphilosophie, soziale Gerechtigkeit, Mütterlichkeit

Die pandemische Situation, die das Weltgeschehen seit über zwei Jahren massgeblich mitbestimmt, zeigte die sogenannte „Systemrelevanz“ insbesondere der Care-Berufe auf. Der schillernde Ausdruck der Systemrelevanz lässt vergessen, dass

---

professionelle, vor allem aber nicht-professionelle, unentgeltliche Care-Arbeit – in ihren weiten Facetten – weitgehend abseits des öffentlichen Bewusstseins geleistet wird. Diese «Arbeit des Alltags», des Haushaltens, Pflegens und der vielfältigen Formen der sozialen und emotionalen Unterstützung wird weltweit vorwiegend von Frauen geleistet. Die sorgenden Tätigkeiten umfassen in zeitlicher Hinsicht mehr als das Gesamtvolumen bezahlter Erwerbsarbeit; sie vollziehen sich weitgehend im Schatten der scheinbar „relevanten“ gesellschaftlichen Teilsysteme und werden schlecht oder nicht bezahlt. Dabei ist die alltägliche Sorgearbeit – als Wahrnehmung des Wohlergehens der Menschen und als konkrete Praxis – die eigentliche Ermöglichungsbedingung der institutionalisierten Erwerbsarbeit in ausdifferenzierten modernen Gesellschaften.

In der Existenzphilosophie Martin Heideggers (2018/1927) wird die Kategorie der Sorge eingehend thematisiert und Michel Foucault (1984) untersucht Selbstsorge als antike Praxis der „Sorge um sich“ (*souci de soi*). Für die Pädagogik bedeutsame Impulse gingen weiter von Carol Gilligans (1982) und Nel Noddings (1984) aus. Bildungsphilosoph:innen haben darauf aufbauen können (z.B. Thomas Fuhr 1998). Im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird die Bedeutung der sorgenden Tätigkeiten zunehmend diskutiert (vgl. Moser & Pinhard 2010). Insgesamt jedoch ist der „systematische“ Ort der Kategorie der Sorge bildungs- und erziehungstheoretisch u.E. bis heute wenig geklärt.

Diesem Defizit ist das Symposium gewidmet. Die drei Beiträge befragen die Kategorie der Sorge aus unterschiedlichen bildungsphilosophischen Positionen auf ihren Stellenwert für pädagogische Theorie.

#### Literatur

Foucault, Michel: *Le souci de soi*. Paris: Gallimard 1984.

Fuhr, Thomas: *Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung*. Weinheim: Beltz 1998.

Gilligan, Carol: *In a Different Voice*. Cambridge MA; Harvard University Press 1982.

Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*. Frankfurt a.M.: Klostermann 2018 [1927].

Moser, V. & Pinhard, I. (Hrsg.): *Care – Wer sorgt für wen?* Opladen u.a.: Budrich 2010.

Noddings, Nel: *Caring – A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley CA: University of California Press 1994.

## Sorge und Wohlbefinden: Paradoxien und Perspektiven

### **MEYER Katrin**

University of Basel

Der Beitrag untersucht philosophische Konzeptionen der Sorge in ihrer Bedeutung für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Im Zentrum steht die Analyse des paradoxen Verhältnisses zwischen Sorgepraktiken und Wohlbefinden und deren Neukonzeptualisierung als «geteilte Sorge».

Ausgehend von den neueren existenz- und sozialphilosophischen sowie phänomenologischen Untersuchungen zum Begriff der Sorge, die auch ältere philosophische Traditionsbestände aus der antiken Ethik miteinbeziehen, manifestiert sich Sorge systematisch in einer doppelten Gestalt. Sorge erscheint *einerseits* im Sinne des Umsorgtseins durch sich und andere als eine Praxis, die für das Wohlergehen des Einzelnen und für gelingende Sozialverhältnisse konstitutiv ist (Heidegger 1928; Foucault 2009; Tronto 1993). In der Sorge bringt sich ein Mensch zur Umwelt, Mitwelt und zum eigenen Dasein in ein «umsichtiges» Verhältnis (Heidegger 1927). Eine solche Haltung setzt – gerade auch in asymmetrischen Sozial-Verhältnissen – voraus, dass die Sorgenden für die Bedürfnisse der Sorgeabhängigen offen sind und «responsiv» und dialogisch auf diese antworten (Tronto 1993). *Andererseits* gilt Sorge im Sinne des Sich-Sorgens und Sorgenvoll-Seins in der antiken Ethik und modernen Sozialphilosophie auch als Einschränkung des Wohlbefindens. Das Gewahrwerden möglicher Gefahren für sich und andere stört nicht nur die Seelenruhe eines sorgenfreien Lebens (Makropoulos 1995), sondern führt paradoxerweise zu gesteigerter lebensweltlicher Unsicherheit und existenzieller Zukunftsangst (Angehrn 1993). Sorge erscheint damit zugleich als Bedingung und als Gegensatz von Wohlbefinden. Diese systematische Spannung ist für die ge- resp. misslingende Integration von Sorgeperspektiven und -praktiken in die Bildungs- und Erziehungswissenschaften von grosser Relevanz, da die Ambivalenz der Sorge die ganze Person, d.h. den Menschen in seiner existenziellen Komplexität als denkendes, fühlendes, handelndes und reflektierendes Subjekt betrifft.

Das Referat formuliert als These, dass sich die Paradoxien der Sorge nicht auflösen lassen, da sie konstitutiv mit den spannungsvollen Aspekten der endlichen Existenz verbunden sind. Gleichwohl sollte die Erziehungs- und Bildungswissenschaft nach Wegen zu suchen, um mit den Ambivalenzen der Sorge adäquat umzugehen. Der Beitrag argumentiert, dass die Paradoxien des Sorgekonzepts produktiv gemacht werden können, wenn Sorge aus seinem solipsistischen Rahmen abgelöst und als «geteilte Sorge» konzeptualisiert wird. Der Fokus auf Sorge als soziale und politische Praxis ermöglicht auch, die Frage nach dem gesellschaftlichen und politischen Umgang mit den belastenden Aspekten der Sorge, die überproportional Frauen, Migrant:innen und Armutsbetroffenen aufgebürdet werden, zum Thema einer kritischen Erziehungswissenschaft zu machen und gerechtigkeits-theoretische Perspektiven zu entwickeln.

#### Literatur

Angehrn, Emil: «Das Streben nach Sicherheit. Ein politisch-metaphysisches Problem», in: *Zur Philosophie der Gefühle*, hrsg. von Hinrich Fink-Eitel und Georg Lohmann, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1993, S. 218-243.

Foucault, Michel: *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82)*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2009.

Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, fünfzehnte, an Hand der Gesamtausgabe durchges. Aufl. mit den Randbemerkungen aus dem Handexemplar des Autors im Anhang, Tübingen: Max Niemeyer 1984

Makropoulos, Michael: »Sicherheit«, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 9, Basel: Schwabe 1995, S. 745-750.

## *Sorge. Zwischen Hingabe und ängstlicher Bemühung. Eine philosophisch-literarische Rekonstruktion des Terminus Sorge*

**WICKI Eleonora**

University of Zürich

Über die *Sorge* wird im aktuellen *Care*-Diskurs viel diskutiert. Doch was beinhalten die Begriffe *Sorge* versus *Care*? Welche Implikation hat es, dass das englische Wort innerhalb des Diskurses an die Stelle des deutschen Wortes *Sorge* und des Französischen *Souci* tritt? Dieser Beitrag versucht sich an einer philosophischen und literarischen Rekonstruktion des Terminus *Sorge*, anhand derer aufgezeigt wird, dass in der *Care*-Debatte nicht nur die Fürsorge, sondern ebenso die Komponente einer *ängstlichen Bemühung um andere* von Belang ist, die im wissenschaftlichen und medialen Diskurs bislang jedoch wenig Beachtung findet.

Der Ausdruck *ängstliche Bemühung* wird von Heidegger in *Sein und Zeit* eingeführt. Gemäss Heidegger hat das Seiende seinen Ursprung in der doppelten Bedeutung der *Sorge*: *Cura* bedeute sowohl "ängstliche Bemühung" als auch "Sorgfalt, Hingabe" (Heidegger 1960, 199). Dem englischen Ausdruck *Care*, der aktuell Konjunktur hat und der das deutsche Wort *Sorge* sowie das französische Wort *Souci* ersetzt, fehlt diese doppelte Bedeutung. *To care for* entspricht der Fürsorge, *to care about* meint Hingabe. In zeitgenössischen Romanen, in denen *Care*-Arbeit beschrieben wird (Darrieussecq 2002, Baum 2018, Underwood 2021) finden sich beide von Heidegger spezifizierten Arten der *Sorge*: Die Fürsorglichkeit, die mit einer Hingabe, aber auch jene Fürsorglichkeit, die mit der ängstlichen Bemühung um andere verbunden ist. Im Rahmen aktueller gesellschaftlicher *Care*-Debatten zeigt sich, dass in Zusammenhang mit Burnouts in der medizinischen Pflege und im Kontext der Überlastung während der frühen Elternschaft, die ängstliche Besorgnis um Patient:innen und kleine Kinder als wichtiger Faktor für die Ressourcenknappheit der Fürsorgenden genannt wird. Der gesellschaftliche Umgang mit der ängstlichen Bemühung jedoch entspricht sowohl im öffentlichen Pflegebereich als auch in der 'privaten' Erziehung tendenziell einem Verschweigen, Tabuisieren oder Pathologisieren.

Der Beitrag möchte die Diskursfähigkeit des mit Angst konnotierten Aspekts der *Sorge* stärken, indem er (1) die doppelte Bedeutung des deutschen Terminus *Sorge* und des französischen *Souci* herleitet, (2) die konzeptuellen und semantischen Unterschiede und Überschneidungen der *Hingabe* und der *ängstlichen Bemühung* untersucht und (3) das Merkmal der *ängstlichen Bemühung* aus literarischen Zeugnissen herausarbeitet, um mögliche Artikulationsformen der mit Angst verbundenen Qualitäten der *Sorge* zu präsentieren.

### *Literatur*

Baum, Antonia: *Still leben*. München: Piper 2018.

Darrieussecq, Marie: *Le bébé*. Paris: P.O.L 2002.

Urban, Petr & Ward, Lizzie. Hrsg. 2020. *Care Ethics, Democratic Citizenship and the State*. New York: Palgrave MacMillan.

Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*. 9. unveränderte Aufl. Tübingen: Niemeyer 1960 [1926].

Underwood, Jack: *Not Even This: Poetry, Parenthood and Living Uncertainly*. Corsair 2021.

## *"Mütterliches Denken"*

**PARK Anna**

University of Zürich

Die ‚Mutter‘ steht in indogermanischen Sprachen für die Erde, die Natur und das Leben überhaupt (vgl. Roebing & Mauser 1996) – ‚Mütterlichkeit‘ fungiert in vielen Sprachkulturen als metaphorisches Grundprinzip für Ursprünglichkeit, Fruchtbarkeit, Ganzheit und Einheit, Bewahrung, Schutz und Ernährung (ebd.). Im Dual von „Mutter Natur“ und „Vater Staat“ (vgl. Lang 1985) deuten sich kulturell tief verwurzelte Unterschiede differenter symbolischer Ordnungsprinzipien an. In der pädagogischen Tradition interessierte sich insbesondere Heinrich Pestalozzi für den Zusammenhang von Mütterlichkeit und Erziehung (vgl. Pestalozzi 1996). Doch der Topos der Mütterlichkeit wirkt im zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs obsolet. Mutter-sein und Mütterlichkeit erfuhren hingegen aus feministischer Perspektive in den letzten 40 Jahren, gesellschafts- und erkenntniskritische Thematisierungen, welche das „moderne“ pädagogische Denken zu irritieren vermögen, weil sie auf unausgesprochene Realitäten verweisen und beharrlich eine andere Sprache des Nachdenkens einfordern. Diese Sprache ist nicht gegen die diskursiv-logischen Praktiken (der langen männlich dominierten Akademie) gerichtet, kritisiert sie aber als reduktionistisch und wenig situationssensibel. Sara Ruddick gehört zu den Repräsentant:innen des „anderen“ Denkens, welches sie als „mütterlich“ bezeichnet: „I speak about a mother’s *thought* – the intellectual capacities she develops, the judgments she makes, the metaphysical attitudes she assumes, the values she affirms“ (Ruddick 1980, S. 347). Intellektuelle Praxen sind unterscheidbar, aber nicht trennbar von Arten des Fühlens und es besteht eine Einheit von Reflexion, Urteil und Gefühl – dieses Zusammenspiel charakterisiert, was Ruddick als «mütterliches Denken» bezeichnet. Vielmehr ist es ein intellektueller Weltzugang, mit dem Urteil und Sorge sowie Erkenntnis und Praxis in ihrem Zusammenhang zu artikulieren versucht werden. Die Prinzipien (bzw. Interessen) der Mütterlichkeit sind „preservation, growth, and acceptability“ (Ruddick a.a.O., S. 349). „Mütterliches Denken“ ist für Ruddick dabei nicht etwa ein Denken, das allein Müttern, bzw. Frauen zusteht oder von ihnen praktiziert werden kann. Mütterlichkeit als (theoretisches) Konstrukt impliziert erkenntnistheoretische, ethische und lebenspraktische Orientierungen sowie Fähigkeiten, welche dem Überbegriff der *Sorge* subsumiert werden können. Fähigkeiten

---

und Tugenden wie Demut und klarsichtige Heiterkeit stellen zentrale Konzepte dar, anhand derer die sorgenden Praxen artikuliert und reflektiert werden können. Um die Qualität und implizite Normativität dieses sorgenden Denkens und die damit verbundenen Konzepte nachvollziehen zu können, scheint ein erweitertes, ein evozierendes Sprechen erforderlich (vgl. Misch 1994; Park 2022), welches über rein diskursiv-logische Weltaneignungsversuche hinausgeht. Der deutschsprachigen Pädagogik und Bildungsphilosophie ist dieses andere Denken und Sprechen durchaus nicht fremd (vgl. etwa Bollnow 1988). Im Referat wird das Konzept des mütterlichen Denkens und die damit verbundene Forderung eines „anderen“ Sprechens diskutiert.

#### Literatur

Bollnow, Otto Friedrich: Der Mensch und die Natur als pädagogisches Problem. In Brinkmann, R. (Hrsg.): Natur in den Geisteswissenschaften I. Erstes Blaubeurer Symposium vom 23. Bis 26. September 1987. Tübingen: Attempo Verlag 1988, S. 75-88.

Lang, Eva (Hrsg.): „Mutter Natur und Vater Staat“ – Zukunftsperspektiven und Gestaltungsansätze einer schwierigen Beziehung im Zeichen der Nachhaltigkeit. München: Luchterhand 1985.

Misch, G., Kühne-Bertram, G., & Rodi, F. Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens : Göttinger Vorlesungen über Logik und Einleitung in die Theorie des Wissens. Freiburg/München: Alber 1994.

Park, Anna: Über den Drang, die Grenze hinauszuschieben. Über Begrenzung und Entgrenzung im bildungsphilosophischen Diskurs. Z.f. Päd. Jg. 68. Heft 1. 2022 (im Druck).

Ruddick, Sara: Maternal Thinking. In Feminist Studies, Vol. 6. No. 2 (Summer 1980) 1980, S. 342-367.

## Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie: Heterogene Umgangsweisen entlang institutioneller Kontexte und der Differenzkategorie Alter | SSRE\_S13A\_05

*Président(s) de session* : **MAGYAR-HAAS Veronika** (Université de Fribourg)

*Discutant(s)* : **MAGYAR-HAAS Veronika** (Université de Fribourg)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Wohlbefinden, Covid-19/Pandemie, Kindheitsforschung, Institutionen, Un-/Sicherheit

Die Forschung zum kindlichen Wohlbefinden ist ein internationales, inter- und transdisziplinäres Feld der Kinder- und Jugendforschung, das in den letzten Jahrzehnten auch im erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Bereich stark expandiert hat (Ben-Arieh, 2005; Andresen, 2014). Insbesondere im Kontext der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ist dabei zentral, Kinderperspektiven nicht als «authentische» Kinderstimmen zu verstehen, sondern als Widerspiegelung sozialer Ordnungen, in denen Kinder positioniert sind (Hunner-Kreisel & Kuhn, 2010).

In unserem Symposium setzen wir den Schwerpunkt auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen während der Pandemie. Dabei werden sowohl Studien berücksichtigt, deren Erkenntnisinteresse spezifisch in den Umgangs- und Bewältigungsstrategien während des Lockdowns bei Kindergartenkindern und so im schulischen Bereich lag (**Krompák & Schubiger**, PH Schaffhausen), als auch Forschungen, die in der internationalen Wohlbefindensforschung verortet sind; hierbei wurden während der Pandemie Interviews mit Kindern im Alter von 2-5 Jahren im familialen Bereich (**Knoll & Magyar-Haas**, Université de Fribourg) sowie von 8-14 Jahren im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (**Pomey & Pohl**, ZHAW) durchgeführt.

Die Projekte geben Auskunft darüber, wie Kinder und Jugendliche in den jeweiligen Samples über ihr Wohlbefinden zur Zeit der Pandemie sprechen, was für sie dabei wichtig erscheint, wie sie selbst, ihre Familien und sozialen sowie institutionellen Kontexte mit den Herausforderungen des Alltags und mit den ungewissen Situationen umgegangen sind, als auch stellenweise darüber, wie sich das Wohlbefinden der Kinder während der Pandemie verändert hat. Alle drei Projekte verstehen dabei «well-being» im Anschluss an Ben-Arieh et al. (2014, p. 1) als ein «multifaceted concept» «[which] refers to both subjective feelings and experiences as well as to living conditions» – und nehmen in diesem Sinne die gesamte Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in den Blick.

In dem Symposium fokussieren wir auf drei Ebenen, die für das Wohlbefinden ausschlaggebend sind und die in allen Projekten relevant wurden: (1) auf die sozialen Bezüge der Kinder, (2) auf ihre Gefühle sowie (3) auf ihre institutionellen Räume. Eine gemeinsame Diskussion erfolgt sowohl über die altersübergreifenden – aber auch altersspezifischen – Herausforderungen der Pandemie als auch über die heterogenen Belastungen in den verschiedenen sozialen Kontexten (Familie, Kindergarten, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe) und wird von Veronika Magyar-Haas geleitet.

#### Literatur

Andresen, S. (2014). Educational science and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J.E. Korbin (Eds.), Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective (pp. 249–279). Springer.

Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. Social Indicators Research, 74(3), 573–596.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J.E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J.E. Korbin (Eds.), Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective (pp. 1–28). Springer.

Hunner-Kreisel, C., & Kuhn, M. (2010). Introduction: Research on children and childhood in the 21st century. In S. Andresen, I. Diehm, U. Sander, & H. Ziegler (Eds.), Children and the good life: New challenges for research on children (pp. 115-119). Springer.

---

## Emotionales und soziales Wohlbefinden der Kindergartenkinder im Kontext des multimodalen Lernens und Spiels während der Pandemie

**SCHUBIGER Patricia, KROMPÁK Edina**

Pädagogische Hochschule Schaffhausen

Die globale COVID-19-Krise betraf alle Lebensbereiche der Gesellschaft und führte zu weitreichenden Veränderungen im alltäglichen Leben. Im Zuge der noch frühen Phase der Pandemie sollte die Ausbreitung des Virus in der Schweiz im Frühjahr 2020 mit Schutzmassnahmen wie Schliessung von stark frequentierten Orten des öffentlichen Lebens verhindert werden. Für die Bildungsinstitutionen bedeutete dies mehrwöchiges *distance learning*. Neben Schulschliessungen wurden auch die institutionelle Kinderbetreuung sowie die Nutzung der öffentlichen Spielplätze und der soziale Kontakt stark eingeschränkt. Somit waren zentrale Entwicklungs- und Lernräume für Kinder nur begrenzt verfügbar und relevante Erfahrungen der frühen Kindheit wurden dadurch erheblich erschwert.

Die massiven Veränderungen wirkten sich unterschiedlich auf das Wohlbefinden der Kinder aus. Oppositionelles Verhalten sowie Weinen, Schlafprobleme und Traurigkeit nahmen bei mehr als 20% der Vorschulkinder zu (Schmidt et al., 2021, p. 6). Ausserdem wurden die Lebensqualität sowie die psychische Gesundheit bei Kindern aufgrund von Schliessungen beeinträchtigt. Mehrere Studien weisen darauf hin, dass sich Kinder und Jugendliche durch die COVID-19-Pandemie gestresst fühlten. Im Weiteren stieg der Anteil der Kinder, die aufgrund der Pandemie unter psychischen Problemen litten, stark an (Ravens-Sieberer et al., 2021, p. 3–5).

Während das Wohlbefinden der Kinder im Primarschulalter und der Jugendlichen im Zentrum zahlreicher nationalen und internationalen Studien stehen, fehlen Forschungserkenntnisse zum Wohlbefinden jüngerer Kinder in dieser Zeit.

Das Ziel des vorliegenden Projektes ist es, das Wohlbefinden von Kindern in Schweizer Kindergärten während des COVID-19-Lockdowns zu untersuchen. Die Studie fokussiert folgende Forschungsfragen: Wie erlebten Kindergartenkinder den Lockdown? Wie bewältigen sie diese herausfordernde Situation?

Der Datenkorpus umfasst ex-post-facto erhobene multimodale Daten wie WhatsApp-Text- und Sprachnachrichten zwischen Lehrpersonen und Kindern bzw. ihrer Eltern sowie Fotos und Videos über die Lernprozesse der Kinder. Ergänzt wurde das Datenmaterial durch retrospektive Leitfadeninterviews mit 13 Kindern und ihren Eltern. Die multimodalen Daten wurden mittels Konversationsanalyse und der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2011) ausgewertet. Die Interpretation der Interviews erfolgte anhand der Grounded Theory gemäss Charmaz (2006).

Erste Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass Emotionen wie Angst und Langeweile sowie der fehlende soziale Kontakt zu den Peers und der erweiterten Familie (z.B. Grosseltern) das Wohlbefinden der Kinder beeinträchtigen. Um den Herausforderungen der Pandemie zu begegnen, wandten die Kinder unterschiedliche Bewältigungsstrategien an. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie liefern wertvolle Erkenntnisse über die Bedeutung des Lockdowns und der Pandemie für das Wohlbefinden der Kindergartenkinder sowie darüber, wie Lehrpersonen und Eltern die Kinder in solchen herausfordernden Situationen unterstützen.

### Literatur

Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode*. Budrich.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>

Schmidt, S. J., Barblan, L. P., Lory, I., & Landolt, M. A. (2021). Age-related effects of the COVID-19 pandemic on mental health of children and adolescents. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1901407. <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1901407>

Thibodeau-Nielsen, R.B., Palermo, F., White, R.E., Wilson, A. & Dier, S. (2021). Child adjustment during COVID-19: The role of economic hardship, caregiver stress, and pandemic play. *Frontiers in Psychology*, 12, 716651. doi: 10.3389/fpsyg.2021.716651

## Wohlbefinden und Covid-19-Pandemie in der frühen Kindheit: Reflexionen zum familialen Kontext

**KNOLL Alex, MAGYAR-HAAS Veronika**

Universität de Fribourg

Während in mittlerweile zahlreichen Studien aus verschiedenen Ländern Ergebnisse dazu vorliegen, wie es Kindern und Jugendlichen im Schulalter in der Pandemie ergangen ist, ist der Bereich der frühen Kindheit diesbezüglich noch vergleichsweise wenig beleuchtet. Dabei lässt sich davon ausgehen, dass Kinder im Vorschulalter mit spezifischen pandemiebezogenen Herausforderungen konfrontiert sind und dass es für sie besonders schwierig ist, diese (u.a. sprachlich bedingt) zum Ausdruck zu bringen. Worin bestehen jedoch diese Herausforderungen, insbesondere für Kinder unter 6 Jahren? Was nehmen sie als pandemiebedingte Herausforderungen aus ihrer subjektiven Sicht wahr, wie erzählen sie über diese und welche Bedeutung(en) hat die Pandemie für sie? In welchem Zusammenhang steht die Pandemie mit ihrem Wohlbefinden?

---

In unserer Studie zu Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit, welche in der 2. Welle der Covid-19-Pandemie durchgeführt wurde (Winter 2020/21), haben wir die subjektiven Perspektiven von sehr jungen Kindern auf diese Fragen im familiären Bereich rekonstruiert (Magyar-Haas & Knoll, 2021).

Im Rahmen der Studie wurden Leitfadenterviews mit Kindern im Vorschulalter durchgeführt. Diese basierten auf Richtlinien, welche vom internationalen Forschungsnetzwerk «Children's Understandings of Well-being» (Fattore et al., 2019), in dem wir verortet sind, für 8- bis 12-jährige Kinder entwickelt wurde. Der Leitfaden wurde anhand methodischer Weiterentwicklungen, entwicklungspsychologischer und sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse an die Altersgruppe der Jüngsten angepasst (z.B. Fuhs, 2012; Coyne et al., 2021). Insgesamt wurden 12 Interviews mit 16 Kindern im Kanton Freiburg durchgeführt. Die Interviews wurden transkribiert und mittels des Codierverfahrens der Grounded Theory (Breuer, 2010) sowie mit sequenzanalytischen Verfahren analysiert.

Die Pandemie wurde zum wesentlichen Kontext in der Interviewsituation (u.a. durch Tragen von Masken, Einhalten von Abstand) und in den durchgeführten Interviews auf verschiedene Weisen auch seitens der Kinder thematisch. Mehrere haben von Verwandten berichtet, die an Covid erkrankten, und darüber, dass sie in der Quarantäne waren. So sprachen die Kinder von der Krankheit als «la maladie» (also: DIE Krankheit) und haben sich gewünscht, sie möge wieder verschwinden. Das Fehlen von sozialen Kontakten zeigte sich als erschwerend insbesondere für Kinder, deren Familien unter belasteten sozioökonomischen Verhältnissen lebten und bereits vorher über wenig Sozialkontakte verfügten. Das gegenseitige Teilen und Mitteilen, das sich in den Interviews als wichtige Praktik für Kinder im Vorschulalter manifestierte, war in der 2. Pandemiewelle ebenfalls eingeschränkt.

In den gemeinsamen Diskussionen soll reflektiert werden, auf welche Weise die Herausforderungen, mit denen sich Kinder in der Pandemie konfrontiert sehen, sowie ihre diesbezügliche Wahrnehmung und ihr Wohlbefinden altersspezifisch sowie hinsichtlich weiterer Kriterien (sozialer, ökonomischer und institutioneller Hintergrund) variieren.

#### Literatur

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis* (S. 69-101). Springer VS.

Coyne, I., Mallon, D., & Chubb, E. (2021). Research with young children: Exploring the methodological advantages and challenges of using hand puppets and draw and tell. *Children & Society*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1111/chso.12452>

Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's understandings of well-being in global and local contexts: Theoretical and methodological considerations for a multinational qualitative study. *Child Indicators Research*, 12, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>

Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview: Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In Heinzel, F. (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 80-103). Beltz Juventa.

Magyar-Haas, V., & Knoll, A. (2021). *Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit. Eine qualitative Studie mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren im Kanton Fribourg*. Schlussbericht zuhanden Kantonalen Jugendamt. Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF). [https://www.unifr.ch/zeff/de/assets/public/files/forschung/Zeff\\_2021\\_Partizipation-Wohlbefinden\\_Schlussbericht.pdf](https://www.unifr.ch/zeff/de/assets/public/files/forschung/Zeff_2021_Partizipation-Wohlbefinden_Schlussbericht.pdf)

## Das Wohlbefinden von Kindern in der Kinder- und Jugendhilfe

### **POMEY Marion, POHL Carina**

Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW)

Gegenstand unseres Referats sind die Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei gehen wir von einem breiten Verständnis der Kinder- und Jugendhilfe aus und beziehen sowohl offene Angebote wie Gemeinschaftszentren und Jugendtreffs als auch stationäre Angebote wie Heime für fremdplatzierte Kinder ein. Im Fokus unseres Beitrages stehen die Aussagen aller Kinder zu ihrem Wohlbefinden.

Unsere Studie «Childhood Vulnerabilities and Children's Understandings of Well-being» ist Teil des internationalen Forschungsverbundes zu «Children's Understandings of Well-being» ([www.cuwb.org](http://www.cuwb.org)) (Fattore et al., 2021). Das Projekt hat im Januar 2021 an der ZHAW gestartet und mittlerweile wurden 40 qualitative Interviews mit Kindern im Alter von 8-14 Jahren durchgeführt. Dabei wurden Kinder aus allen Sprachregionen der Schweiz mittels Leitfadenterviews befragt, die mit der Grounded Theory (Breuer 2010) ausgewertet werden. Ergänzend wurden Gruppendiskussionen (angelehnt an Bohnsack et al. 2013) mit fremdplatzierten Kindern geführt, um kollektive Erfahrungen und Sichtweisen zu rekonstruieren.

Erste Analysen zeigen, dass die befragten Kinder sich in diversen Spannungsfeldern befinden, die sie in prekäre Positionen bringen und vulnerabel machen (Pohl & Pomey 2022). Des Weiteren zeigt sich, dass Kinder sich räumlich und auch sozial u.a. in der Einrichtung häufig nicht wohl und auch nicht sicher fühlen. Ähnlich bestätigt das auch die «Children's Worlds»-Studie zu well-being (Tausendfreund & Brink 2021). In den Interviews wird das Gefühl der Unsicherheit jedoch nicht direkt mit der Pandemie in Verbindung gebracht. Generell fällt auf, dass die Kinder nur auf Nachfrage über die Pandemie gesprochen haben und dass sie andere Themen zu beschäftigen scheinen als die Pandemie. Diese Ergebnisse werfen Fragen auf, die wir im Symposium zur Diskussion stellen möchten: Wie fühlen sich Kinder in stationären Einrichtungen? Was verstehen sie unter Wohlbefinden und wie erleben sie das? Was bedeutet das Nicht-Wohlbefinden der Kinder in Einrichtungen für die Praxis? Wie lässt sich erklären, dass die Pandemie für die Jugendlichen eher ein Randthema darstellt? In welchem Verhältnis stehen die pandemiespezifischen Problematiken zu anderen Herausforderungen der interviewten Kinder? Diese Fragen möchten wir gerne gemeinsam erörtern.

#### Literatur

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Springer.

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis* (S. 69-101). Springer VS.



Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (Hrsg.). (2021). *Children's Concepts of Well-being: Challenges in International Comparative Qualitative Research* (Bd. 24). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67167-9>

Pohl, C., & Pomey, M. (2022): Precarious positions – children in between fields of tensions (*forthcoming*).

Tausendfreund, T. & Brink, I. O. (2021). Kommandiert uns Kinder nicht immer so herum! *SozialAktuell*, 26–28.

## COMMUNICATIONS SSRE – Mardi 13.09.2022, 10:30 – 12:00

### Communications Numérique | SSRE\_S13A\_06

#### *Comparing teachers' and students' beliefs on subject-integrated digital literacy education (DLE) – an analysis of verbal and visual data*

**ITTNER Doris, BEELI Sonja, MÜLLER Karin, EMCH-MCVEY Alyssa**

PHBern, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Langage et éducation, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : digital literacy education, beliefs, English language teaching, qualitative interviews

Competency constructs such as "digital literacy" usually describe a set of transversal knowledge and skills in dealing with digitality, ICT and media. As "slippery terms" they defy clear definition (Colton, 2020). Still, teachers are required to teach those generic competencies according to the curriculum for Swiss upper-secondary schools. Research shows that teaching is closely linked to teachers' beliefs on the subject matter, their students and on pedagogical or instructional principles (Fives & Gill, 2015). The fit between teachers' instructional offers and students' effective use of the them has been identified as a significant factor for successful learning. Since research indicates that teachers' and learners' perceptions of education often differ – with possibly detrimental effects on students' learning, the congruences and differences between teachers' and students' beliefs on digital literacy education (DLE) deserve closer attention. Due to English being the lingua franca in the digital world, our empirical study focuses on teachers and students in English classrooms of Bernese upper secondary schools (Gymnasien).

Starting from a literature review on the concept of "digital literacy", its use and function in English language teaching (ELT), we present first results from our empirical study. We analyze teachers' and learners' perspectives in a comparative approach, based on the following questions:

1. Which beliefs do English teachers and their students hold about "digital literacy (education)" in the ELT-classroom?
2. Which learning and educational goals do both groups associate with the term?
3. Which differences and congruences are there between teachers' and students' beliefs on DLE in the English classroom?

This study is based on a qualitative approach. 24 English teachers of Bernese upper-secondary schools were interviewed about DLE. The interviews included a visualization task. In addition, group interviews were conducted with a total of 24 students. The data collected was analyzed within the framework of content analysis (Mayring, 2019) and against the background of research on teachers' beliefs (Olafson, Grandy, & Owens, 2014). Since we included visual data (both teachers and students were asked to make visualizations of digital literacy), we also used concepts and analytical approaches from visual social research (Banks, 2008).

The results presented include (1) systematic insight into teachers' and students' belief systems on digital literacy (education), (2) a comparative overview of the congruences and differences between teachers' and students' beliefs and on DLE-related learning objectives in the English classroom.

#### *References*

Banks, M. (2008). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: SAGE.

Colton, J. (2020). Social, innovative and deep: Exploring digital literacies in a year 9 English classroom. *Changing English. Studies in Culture and Education*, 27(3), pp. 270-284. [10.1080/1358684X.2020.1766946](https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1766946)

Fives, H., Gill, M.G. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. London: Routledge.

Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse - Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, vol. 20, no. 3, Art.16. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>.

Olafson, L., Grandy, C.S. & Owens, M.C. (2014). Qualitative Approaches to Studying Teacher's Beliefs. In H. Fives & M.G. Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp.128-149).

#### *How are self-assessed information literacy, satisfaction with online searches and navigational browser data connected and what does this mean for search task design*

**HERMIDA Martin<sup>1</sup>, ADDIMANDO Loredana<sup>2</sup>, BOTTURI Luca<sup>2</sup>, GALLONI Marzia<sup>2</sup>, BERETTA Chiara<sup>2</sup>, GIORDANO Silvia<sup>3</sup>, CARDOSO Felipe<sup>3</sup>, LUCERI Luca<sup>3</sup>, BOULEIMEN Azza<sup>3</sup>**

---

<sup>1</sup>PHSZ - Pädagogische Hochschule Schwyz, Switzerland ; <sup>2</sup>SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento ; <sup>3</sup>SUPSI - Dipartimento Tecnologie Innovative

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Motivation, Education et citoyenneté, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : media education, online search, information literacy, credibility, digital skills

## Introduction

Search engines, Wikipedia and social media are young people's preferred platforms to search for information (MPFS, 2018). But they require information literacy to be used to one's advantage. Despite the widely agreed upon importance of information literacy, little is known about young people's actual search behaviour. Our contribution is a first step to uncover the links between self-reported information literacy, satisfaction with a search task and navigation data.

## Methodology

220 participants ( $M = 18.9$  years) were given four search tasks and their search behaviour was tracked via browser plugin. Beforehand, participants were asked about their information literacy self-efficacy, information credibility assessment and digital skills for which we derived and expanded scales from the literature (Madden et al., 2018; Kurbanoglu et al., 2006; Timmers & Glas, 2010). Afterwards participants were asked to judge their speed, confidence, satisfaction and the overall difficulty of the task. 152 participants completed the study and the data on one search tasks is presented here.

## Results

We found good reliabilities for information literacy self-efficacy ( $\alpha = 0.73$ ), superficial approach to assess credibility of information ( $\alpha = 0.73$ ) and data protection skills ( $\alpha = 0.80$ ). Correlations with the navigational data revealed that only data protection skills showed a significant negative correlation with the total duration of solving the search tasks ( $r = -0.25^{**}$ ) and a significant positive correlation with the overall satisfaction ( $r = .029^{***}$ ). No correlations between the scales and the number of search queries and search pages visited or the number of results pages visited were found. The predictors for a high satisfaction with the performed search were explored using multiple regression analysis. The results showed no predictive value for the navigational data but revealed that participants satisfaction with their performance is higher when they perceive the information to be searched as more important reported a higher previous knowledge, perceived their search speed as higher and the task's difficulty as lower. We then differentiated users who reported high information literacy self-efficacy and also low superficial approach to assess information credibility, which we deemed the most conscious searchers. These users report significantly higher satisfaction with their search performance hence yielding a value of the scales, as long as they're used in combination with each other.

## Discussion

As higher importance and prior knowledge and lower perceived difficulty increases the satisfaction with search tasks but self-assessed literacy does not, our results provide implications for task design for learners.

### References

Kurbanoglu, S. S., Akkoyunlu, B., & Umay, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of Documentation*, 62(6), 730–743. <https://doi.org/10.1108/00220410610714949>

Madden, A. D., Webber, S., Ford, N., & Crowder, M. (2018). The relationship between students' subject preferences and their information behaviour. *Journal of Documentation*, 74(4), 692–721. <https://doi.org/10.1108/JD-07-2017-0097>

MPFS (2018). *JIM 2018. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.

Timmers, C. F., & Glas, C. A. W. (2010). Developing scales for information-seeking behaviour. *Journal of Documentation*, 66(1), 46–69. <https://doi.org/10.1108/00220411011016362>

## Understanding Information Literacy with Search Stories

**BOTTURI Luca<sup>1</sup>, FIORONI Tiffany<sup>1</sup>, BERETTA Chiara<sup>1</sup>, ADDIMANDO Loredana<sup>1</sup>, HERMIDA Martin<sup>3</sup>, BOULEIMEN Azza<sup>2</sup>, CARDOSO Felipe<sup>2</sup>, LUCERI Luca<sup>2</sup>, GIORDANO Silvia<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>SUPSI-DFA, Switzerland ; <sup>2</sup>SUPSI-DTI, Switzerland ; <sup>3</sup>PHSZ, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Education tout au long de la vie, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Information Literacy, online search behavior, data ecology, data visualization, machine learning

The amount of available information today is overwhelming: assessing the quality of information has become a pressing issue, as the pandemic and related infodemic have illustrated. Searching and evaluating information is a core life activity, fundamental for a democratic society (White, 2016). Information literacy (IL) has been named one of the critical skills of our century (Ananiadou & Claro, 2009), key to pursue effective life-long learning (Kurbanoglu, 2012), and central for today's education.

Research so far has been based on the (self-)assessment of IL skills, on measuring IL self-efficacy and on capturing online search behaviours with monitoring tools (URL timestamping or eye-tracking), mostly using academic or job tasks as a benchmark.

To support effective IL education, we need to understand how online information search actually happens in everyday life. While IL models seem to converge on the key steps in searching information (e.g., SCONUL, 2011), we still know very little about how young people actually search information online. This happens today mostly on personal devices, and in relation to small tasks: searching is a rather ubiquitous and capillary activity. Moreover, search engines have grown complex and opaque, implementing questionable AI algorithms and user profiling.

---

In this paper, we present the collection of search stories as an innovative method to investigate IL practices, designed within the LOIS FNS project to preserve the ecology of data collection during information search tasks in a complex and diversified environment (Botturi et al., 2021).

LOIS participants (age 16-20) were asked to install an extension in their browser at home, and then to solve 4 search tasks. Their navigation actions were recorded and time-coded, then compiled in stories, enriched with both manual and automatic metadata, visualized into plots, and analyzed statistically, as well as with Machine Learning algorithms to extract relevant features. Correlations with user personal and psychometric profiles were also tested.

The presentation will bring examples from a study on fake news (150 stories), and from the LOIS main data collection (608 stories). While IL can be conceptualized as a consistent construct, our results indicate that its actual practices and success are much more nuanced, depending on searcher, task and situation. Search stories reveal online information search more as a subtle art than an exact science, guided by principles more than rules. Such insights might support the development of a more responsive and flexible IL teaching approach.

#### References

- Botturi, L., Hermida, M., Cardoso, F., Galloni, M., Luceri, L. & Giordano, S. (2021). Search stories. Towards an ecological approach to explore online search behaviour. Paper presented at ECER 2021 (online).
- Ananiadou, K., and Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, 41, OECD Publishing. DOI: 10.1787/218525261154
- Kurbanoglu, S. (2012). An analysis of the concept of information literacy. Proceedings of the International Conference of the Media and Information Literacy for Knowledge Society (June 24-28), 1-42.
- SCONUL (1999). Information Skills in Higher Education: A SCONUL Position Paper. London: Society of College, National and University Libraries.
- White, R. W. (2016). Interactions with Search Systems. Cambridge University Press.

## *Pre-service teachers and information literacy: a screencast-based exploration*

**BOTTURI Luca, BERETTA Chiara**

SUPSI-DFA, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Education et citoyenneté, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Information Literacy, digital information, online search behavior, pre-service teacher, teacher education

All current Digital and Media Literacy models consider Information Literacy (IL) as a key dimension, and indeed, IL is today integrated in many compulsory education school curricula, including in Switzerland. A pre-requirement for the effective integration of IL in the school curriculum is of course equipping in-service and pre-service teachers with sound IL competences. Such education should be informed by evidence about teachers' pre-instructional conception of information search.

Research so far suggests that, despite declarations of intent about the importance of IL, the integration of IL in teachers' preparation is a goal yet to be achieved (Duke & Ward, 2009). Pre-service teachers perceive the importance of helping students become information literate, but do not feel they have the necessary preparation to do so (Lee, Reed & Lavery, 2012) or do not demonstrated solid skills (Godbey, 2018); in some cases, some seem to be even overconfident in their IL competences, despite their poor results in IL tests (Shannon, Reilly & Bates, 2019).

This study explores the naïve pre-instruction concept of online search of pre-service teachers: What concept of online search do pre-service teachers demonstrate? Is it articulated in different dimensions? What type of search instruments and web documents do preservice teachers consider? How do they assess their quality or credibility?

The participants in this study are 92 pre-primary and primary pre-service teachers enrolled in the second year of a Bachelor program at a Swiss University of Teacher Education. They were asked to record a screencast to illustrate to their pupils how to search information online. The screencasts were coded by the two authors using an original coding scheme based on the Big 6 IL model (Big6, n.d.). Cohen's  $k$  for inter-rater agreement was calculated for the two sections of the scheme and indicated almost perfect agreement.

The analysis suggests that pre-service teachers think of searching online as a technical skill: learning to search online is learning to use a search engine and to perform basic internet navigation tasks. Mental tasks, like defining the information needed, are overlooked or scarcely elaborated. Google Search is the search engine for our pre-service teachers, who only marginally consider both other generalist search engines and domain-specific search instruments.

Such results suggest interesting and challenging venues for the development of effective IL education for pre-service teachers, which will be discussed during the presentation.

#### References

- Big6 (n.d.). The Big6. <https://thebig6.org/>
- Duke, T.S., & Ward, J.D. (2009). Preparing information literate teachers: A metasynthesis. *Library & Information Science Research*, 31, 247-256.
- Godbey, S. (2018). Testing Future Teachers: A Quantitative Exploration of Factors Impacting the Information Literacy of Teacher Education Students. *College & Research Libraries*, 79(5), 611. doi:<https://doi.org/10.5860/crl.79.5.611>
- Shannon, C., Reilly, J., & Bates, J. (2019). Teachers and information literacy. *Journal Of Information Literacy*, 13(2), 41-72.
- Lee, E. A., Reed, B., & Lavery C. (2012) Preservice Teachers' Knowledge of Information Literacy and Their Perceptions of the School Library Program, *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 31:1, 3-22, DOI: 10.1080/01639269.2012.657513

### *Intégration d'activités numériques élève : lesquelles et pourquoi ?*

**FERRARI Romina, KASSAM Shanoor**

Institut de recherche et de documentation pédagogique IRDP, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : éducation numérique, plus-value pédagogique, moyens d'enseignement, plan d'études romand

La présente contribution s'inscrit dans des travaux de l'IRDP relatifs à la mise en œuvre du *Plan d'action numérique de la CIIP* de 2018. L'une des priorités de ce dernier consiste à outiller l'Éducation numérique, en définissant d'une part un référentiel de compétences et connaissances (le *Plan d'études romand* pour l'Éducation numérique de mars 2021) et d'autre part des ressources permettant aux enseignant.es et élèves de le mettre en œuvre.

Bien que les modalités d'intégration du numérique en contexte scolaire et ses apports pédagogiques soient largement documentés en Sciences de l'éducation, les expert-e-s en didactique disciplinaire qui travaillent à la rédaction de Moyens d'enseignement romands (MER) semblent parfois manquer de repères pour y intégrer des activités numériques, tant le champ des technologies éducatives est vaste et complexe. En outre, les formats d'activités offerts aux élèves sont souvent peu variés et il s'avère ardu d'identifier les activités numériques qui apportent une réelle plus-value pédagogique, concept au contour encore à définir.

Pour soutenir de futurs travaux d'intégration du numérique dans les MER, différents usages du numérique en contexte scolaire ont tout d'abord été répertoriés et catégorisés dans une typologie présentant les actions mobilisées par l'élève, les outils qui permettent de les mener ainsi qu'une exemplification d'activités plus concrètes.

Cette typologie s'est inspirée de modèles de classification existants (par exemple Bibeau, 2005) et s'inscrit dans une approche instrumentale (Rabardel, 1995). Elle permet d'illustrer la diversité des usages possibles du numérique pour la scolarité obligatoire selon quatre catégories : recherche&consultation, production&transformation, expérimentation&application, productivité&interaction.

Dans la continuité de ces réflexions, les travaux actuels visent à offrir des clés d'analyse sur les spécificités de diverses situations d'apprentissage recourant au numérique (éducation *par* le numérique) et sur leur contribution à des apprentissages spécifiques du PER (y compris ceux de l'éducation *au* numérique). En ce sens, ils s'articulent autour de la notion de plus-value pédagogique et s'appuient en particulier sur la définition d'Holmberg (2019). Celui-ci souligne le caractère potentiel d'une amélioration qualitative des apprentissages, au sens où le recours au numérique doit s'opérer dans certaines conditions pour soutenir efficacement le processus d'enseignement-apprentissage. Partant, les analyses portent sur une identification de diverses plus-values et leur association à certaines actions numériques de la typologie développée, selon les degrés scolaires et des apprentissages visés spécifiques.

La communication présentera ainsi la typologie des usages du numérique et proposera une problématisation des enjeux de l'intégration du numérique dans les manuels scolaires, en lien avec la notion de plus-value pédagogique du numérique.

#### *Bibliographie*

Bibeau, R. (2005). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. EpiNet, 79.

Holmberg, J. (2019). Designing for added pedagogical value: A design-based research study of teachers educational design with ICT. University of Gävle.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains. (Armand Colin).

### *Fréquence de l'utilisation sociale des TIC, collaboration perçue entre élèves et performances scolaires : résultats de PISA 2018 en Suisse*

**CROTTA Francesca, MAZZONI Petra**

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : PISA ; TIC ; chat ; performance ; collaboration

En Suisse les performances testés par PISA (*Programme for international student assessment*) en 2018 sont plus faibles chez les élèves qui déclarent utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) pendant les leçons (Consortium PISA.ch, 2019). Entre les enquêtes de 2009 à 2018, une relation négative entre l'utilisation sociale des TIC (chat et e-mail) à l'école et les performances en lecture a été constaté (Hu & Yu, 2021). Les études dans le domaine de l'utilisation des TIC en classe se réfèrent à une arme à double tranchant, car l'utilisation par l'élève peut conduire à l'apprentissage ou à la distraction (Anderson et al., 2014). Pourtant, dehors la classe le digital pourrait se révéler être un support favorisant indirectement l'apprentissage actif par l'échange informel entre pairs (Formiconi, 2011) : en chattant les jeunes pourraient traiter aussi des contenus scolaires et les expliciter mutuellement et se comparer. Ceux qui sont plus actifs socialement pourraient donc ainsi apprendre davantage en collaborant avec leurs pairs. A cet égard, la perception d'un climat de collaboration est associée à des meilleures performances scolaires en comparaison avec une culture de compétition (OECD, 2019).

Avec pour objectif d'approfondir la relation entre l'utilisation des TIC par les jeunes et les performances scolaires, les données provenant du questionnaire contextuel et du questionnaire de familiarité avec les TIC de l'enquête PISA 2018 en Suisse (N=5'822 élèves) ont permis d'analyser la relation entre la fréquence d'utilisation des TIC dans le contexte scolaire et extrascolaire et les performances en lecture (ANOVA). L'association tend à être négative, mais le score moyen de ceux qui n'utilisent jamais ou presque jamais les chats ou les réseaux sociaux n'est pas significativement différent du score de ceux qui les utilisent quotidiennement, différemment de ceux qui les utilisent occasionnellement. En supposant que la performance relativement élevée de ceux qui chatchent tous les jours est associée à de plus grandes possibilités d'apprentissage coopératif, l'effet de la fréquence d'utilisation des chats sur les performances sera étudié au moyen d'un modèle de régression linéaire multivarié qui considère les perceptions de collaboration entre pairs et en contrôlant pour le sexe, le niveau socio-économique et le statut migratoire.

Cette contribution a pour objectif de permettre une réflexion sur la digitalisation et le rôle, même indirect, qu'elle peut jouer dans l'apprentissage. Les analyses présentées bénéficieraient certainement d'un approfondissement qualitatif. Les données PISA2022, récoltées après des périodes d'école à distance, pourraient fournir d'autres clés de lecture.

#### *Bibliographie*

Andersson, A., Hatakka, M., Grönlund, Å., & Wiklund, M. (2014). Reclaiming the students – coping with social media in 1: 1 schools. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 37-52.

Consortium PISA.ch (2019). PISA 2018 : Les élèves de Suisse en comparaison internationale. SEFRI/CDIP et Consortium PISA.ch.

Formiconi, A. R. (2011). I social network nella didattica. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 11(75), 56-62.

Hu, J., & Yu, R. (2021). The effects of ICT-based social media on adolescents' digital reading performance: A longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018. *Computers & Education*, 175, 104342.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

## *Homework avoidance in the 21st century: What predicts Swiss students digital cheating?*

**DÉSIRON Juliette C., PETKO Dominik**

University of Zürich, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : homework, digital cheating, academic dishonesty, plagiarism, secondary education

### **Framework**

The growth in digital technologies in recent decades has offered many opportunities to support students' learning and homework completion (Magalhães et al., 2020). However, it has also contributed to expanding the field of possibilities concerning cheating (Ma et al., 2008). Experiences from the COVID-19 pandemic have stressed the importance of understanding the factors related to the successful integration of digital homework and the need to minimize the digital "homework gap".

While numerous studies have investigated the factors of academic dishonesty (see for example the review from Moss et al., 2018), the focus has often been on college students and formal assessments. We argue that, in learning-related situations such as homework, where assignments are mandatory, cheating behaviors equally qualify as academic dishonesty. In large surveys, such as PISA, it is common practice to measure homework engagement with after-school working hours. However, Trautwein et al. (e.g., 2009) repeatedly showed that homework effort – a component of homework engagement – is a stronger predictor of academic achievement than the frequency or the time spent on homework. Therefore, it is a plausible assumption that homework effort is also a predictor of academic dishonesty when focusing on homework completion.

### **Sample and method**

Based on data from the Swiss sample of the Program for International Student Assessment 2018 survey and integrated additional questionnaires, this study aimed to determine factors that are related to homework-related cheating. After establishing the validity and reliability of the scales measuring homework engagement and digital cheating, we used mixed multilevel modeling to analyze predictors of digital homework avoidance, with school as a random component.

### **Results and discussion**

The results showed that about half of the students (49.6%) engaged in one kind or another of digital cheating activities for homework at least once or twice a week. Students who were more likely to be digital cheaters were males who indicated not putting much effort into their homework and who were enrolled in non-higher education-oriented school programs.

To decrease digital cheating, and thus improve actual learning, it is crucial to support and facilitate homework effort and new formats of homework that are less prone to digital cheating.

#### *References*

Agasisti, T., Gil-Izquierdo, M., & Han, S. W. (2020). ICT Use at home for school-related tasks: what is the effect on a student's achievement? Empirical evidence from OECD PISA data. *Education Economics*, 28(6), 601–620. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1822787>

Ma, H. J., Wan, G., & Lu, E. Y. (2008). Digital cheating and plagiarism in schools. *Theory into Practice*, 47(3), 197–203. <https://doi.org/10.1080/00405840802153809>

Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers and Education*, 152(March 2019). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>

Moss, S. A., White, B., & Lee, J. (2018). A systematic review into the psychological causes and correlates of plagiarism. *Ethics and Behavior*, 28(4), 261–283. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1341837>

Petko, D., Cantieni, A., & Prasse, D. (2017). Perceived quality of educational technology matters: a secondary analysis of students ICT use, ICT-related attitudes, and PISA 2012 test scores. *Journal of Educational Computing Research*, 54(8), 1070–1091. <https://doi.org/10.1177/0735633116649373>

Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., & Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 77–88. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>

## Communications Inclusion | SSRE\_S13A\_08

### *La collaboration école-familles au prisme de l'activité des cadres d'une administration scolaire cantonale : quels indices d'un ethnocentrisme institutionnel ?*

**OGAY Tania<sup>1</sup>, BALLIF Loyse<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Fribourg, Suisse ; <sup>2</sup>Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Interculturalité, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Relation école-familles, interculturalité, institution scolaire, ethnocentrisme

Confrontés à l'inégalité persistante des chances de réussite scolaire, les systèmes éducatifs ont mis beaucoup d'espoir dans la promotion de la collaboration entre l'école et les familles, prenant leurs distances avec la conception préexistante qui considérait les contextes scolaires et familiaux comme séparés. Les recherches ne cessent cependant de montrer les difficultés de la concrétisation de cette relation dans laquelle parents et professionnels de l'école sont appelés à se considérer comme partenaires, œuvrant de concert pour le bien de l'enfant/élève. Le partenariat souhaité peut même se retourner contre les familles issues de la migration ou socio-économiquement défavorisées, censées en bénéficier : peu familiers de la culture scolaire, de ses codes et implicites, ces parents peinent à faire figure de « bons parents », conformes aux attentes de l'école. De leur côté, les parents proches de la culture scolaire disposent des ressources nécessaires pour tirer profit de l'offre de partenariat.

Notre première recherche sur la relation école-familles, où nous avons observé avec une démarche ethnographique la construction de cette relation lors de la première année de scolarité, nous avait amenés à considérer ce que nous avons appelé l'ethnocentrisme institutionnel de l'école comme un obstacle majeur à cette collaboration. Conceptualisé comme une centration sur soi (« self-centeredness and self-importance » selon Bizumic, 2019, p. 3), l'ethnocentrisme – appliqué ici non pas à des individus mais à une institution – permet de comprendre pourquoi l'école peine tant à prendre en compte les réalités et besoins des familles, en particulier celles issues de la migration ou socio-économiquement défavorisées.

Pour notre deuxième recherche, notre regard s'est ainsi porté sur l'institution scolaire, plus particulièrement sur l'action des cadres d'une administration scolaire cantonale, jusque-là largement oubliés par la recherche. Depuis l'automne 2019, toujours avec une démarche ethnographique, nous observons leurs réunions – en présence puis en ligne avec l'arrivée de la pandémie –, récoltons des documents et réalisons des entretiens. S'y ajoute une dimension réflexive, pour les acteurs de terrain comme pour les chercheurs, grâce à des moments de « retour dialogique » où, ensemble, nous échangeons sur les hypothèses interprétatives produites dans le processus d'analyse des données.

Dans cette contribution, nous examinerons les indices d'ethnocentrisme institutionnel que nous avons pu recueillir dans nos données et chercherons à en comprendre le fonctionnement ainsi que les manifestations sur la relation que l'institution scolaire construit avec les familles.

#### *Bibliographie*

Bizumic, B. (2019). Ethnocentrism. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*.

Périer, P. (2019). Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale. Presses Universitaires de France.

Ogay, T., & Ballif, L. (2019). Les interactions entre parents et enseignants à l'entrée et à la sortie des classes lors de la première année d'école : Deux fois dix minutes quotidiennes d'ambiguïté. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, & J. Hangartner (Éds.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (p. 175–194). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://folia.unifr.ch/global/documents/309137>

### *Négocier les rapports épistémiques dans les entretiens de bilan en crèche : le cas des actions de conseils dans les interactions entre parents et professionnels de l'éducation de l'enfance*

**FILLIETTAZ Laurent, BIMONTE Ayla, ZUPPIGER Julie, GARCIA Stéphanie, ZOGMAL Marianne**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Interculturalité, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : petite enfance, parents, entretiens, savoirs, relation

L'abondante littérature disponible sur la problématique des rencontres entre les parents et les professionnels de l'éducation montre qu'il peut exister une forte asymétrie des rapports aux savoirs, en particulier lorsque les familles sont issues de la migration

---

ou de milieux socialement défavorisés (Payet & Giuliani, 2014 ; Nunez Moscoso & Ogay, 2016). Ces processus d'asymétrie épistémique ne laissent pas indifférent, en particulier dans un contexte où le partenariat éducatif entre les institutions et les familles est aujourd'hui reconnu comme une part intégrante du travail.

Cette communication se propose d'examiner comment, dans le champ de l'éducation préscolaire, se distribuent des positions épistémiques entre les parents et les éducateurs de l'enfance, à l'occasion de entretiens de bilan organisés sur une base annuelle. A partir d'une observation vidéo-ethnographique effectuée dans deux institutions de la petite enfance dans le canton de Genève entre 2018 et 2019, nous portons notre attention sur l'accomplissement des actions de conseil et sur les conditions séquentielles et multimodales dans lesquelles elles émergent lors des rencontres.

Pour aborder cette problématique, nous adoptons une perspective interactionnelle en analyse du travail, centrée sur une démarche de repérage des compétences d'interaction mises en œuvre par les participants au moment de s'engager dans des formes d'actions conjointes (Pekarek Doehler et al., 2017). En particulier, nous portons une attention ciblée sur les dimensions épistémiques de l'interaction et sur la manière dont les participants rendent visibles des domaines de connaissance à travers la manière dont ils s'orientent dans les échanges verbaux (Heritage, 2012 ; Mondada, 2013). Les données empiriques que nous exploitons consistent en un corpus d'environ 10 heures d'entretiens entre éducateurs et parents, en l'absence des enfants. Les données ont été intégralement retranscrites et ont permis de dégager une collection d'extraits relatifs à la production de conseils.

L'analyse détaillée du matériau empirique permet d'observer la nature co-construite et finement négociée des actions de conseil et l'implication active des parents dans leur déroulement séquentiel. L'analyse met également en évidence le fait que l'activité de conseil ne se limite pas à des échanges d'informations mais comporte également des enjeux affectifs et émotionnels en matière de réassurance des parents et de soutien à leur rôle. Dans ces conditions, le conseil devient aussi pour les participants un moyen de traduire une relation de partenariat en acte, à travers les modalités pratiques dans lesquelles se déroulent les interactions.

#### *Bibliographie*

- Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45, 1-29.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies*, 15 (5), 597-626.
- Nunez Moscoso, J., & Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ? *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 147-181.
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34(2), 55-70.
- Pekarek Doehler, S., Bangerter, A., De Weck, G., Fillietaz, L., Gonzalez Martinez & Petitjean, C. (Ed.). (2017). *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. Palgrave Macmillan.

## *Dilemmes et ajustements de parents en situation de réunion multiprofessionnelle en lien avec la scolarité inclusive de leurs enfants déclarés à besoins éducatifs particuliers*

**PELGRIMS Greta, EMERY Roland, BACQUELÉ Vanessa**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Partenariats en éducation*

*Mots-clés : collaboration parents-professionnels – intégration et inclusion scolaire – réunions*

Considérer les parents comme des partenaires dans la scolarisation de leurs enfants est une injonction fortement réitérée auprès des enseignants et autres professionnels dans le cadre des politiques scolaires dites inclusives (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2012). Or, les parents d'enfants déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) expriment de façon répétée être insatisfaits des modalités de collaboration avec les partenaires scolaires, rapportent différentes difficultés (Emery et al., 2021), incluant celle de se sentir seuls face à plusieurs professionnels lors des réunions (Zeitlin & Curcic, 2014). D'autres rapportent par contre combien certains parents développent de façon implicite des compétences pour mieux participer aux réunions et décisions (Wang et al., 2004), bien qu'ils demeurent minoritaires. Les collaborations semblent donc encore peu fondées sur des principes de partenariat et d'école inclusive, mais les études s'attachent davantage aux représentations et conceptions générales des parents et peu à leur expérience en situation. Adoptant une approche située de l'activité des professionnels et, par extension, des parents, notre étude contribue dès lors à saisir l'expérience des parents en situation de réunions et d'échanges multiprofessionnels à propos de la scolarité souhaitée inclusive de leur enfant. L'expérience est saisie sous l'angle des enjeux et dilemmes auxquels ils sont confrontés en situation, des émotions éprouvées, et des stratégies qu'ils développent pour s'y ajuster tout en préservant leur enfant. A cette fin, des entretiens semi-dirigés incluant des principes d'explicitation (Vermersch, 2019) ont été menés avec 24 parents d'enfants présentant des BEP en raison de différentes déficiences et qui sont actuellement intégrés dans des structures scolaires régulières de France voisine et de Suisse romande. Les verbatim sont soumis à une analyse de contenu sémantique visant à décrire les situations de réunions et d'échanges, puis à saisir les expériences rapportées sous les différents angles d'étude. Les analyses, en cours, nous permettent de mieux cerner ce qui fait effectivement difficulté et tensions pour les parents en situation de collaboration multiprofessionnelle et les stratégies et compétences qu'ils activent et développent pour s'y ajuster et surmonter les dilemmes.

#### *Bibliographie*

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion : profil des enseignants inclusifs*. Auteurs.

Emery, R., Bacqué, V., & Pelgrims, G. (2021). La collaboration parents-professionnels en contexte scolaire dit inclusif : des difficultés rencontrées au pouvoir d'agir. *Nouvelle revue – Éducation et Société inclusives*, 92, 105-121. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0105>

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9e édition). ESF Sciences humaines.

Wang, M., Mannan, H., Poston, D., Turnbull, A. P., & Summers, J. A. (2004). Parents' perceptions of advocacy activities and their impact on family quality of life. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 144-155. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.144>

Zeitlin, V. M., & Curcic, S. S. (2014). Parental voices on Individualized Education Programs: "Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!". *Disability & Society*, 29(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493>

## Parents et professionnel·le·s, des voix d'inégalité légitimité ?

### **SOTIOV Alexandre**

HEP Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Justice sociale, inégalités et équité, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : Transition, petite enfance, besoins éducatifs particuliers, partenariat

La définition des modalités de scolarisation des enfants identifié·e·s comme ayant des besoins éducatifs particuliers (ci-après iBEP) n'est plus le résultat d'une décision unilatérale. Cette responsabilité échoit désormais à des collectifs d'acteur·trice·s composés des parents de l'enfant ainsi que de l'ensemble des professionnel·le·s intervenant auprès d'elle ou de lui, les « réseaux ». En effet, les appels à la collaboration et au partenariat de la part des politiques éducatives se multiplient au point de devenir « une forme hégémonique de la vie (...) scolaire » (Giuliani & Payet, 2014, p.6). Le « Concept 360° » du canton de Vaud destiné à encadrer le développement d'une école à visée inclusive en constitue d'après moi un exemple récent et significatif. Cette mutualisation des expertises aurait l'avantage de circonscrire avec davantage de précision les besoins de l'enfant et les modalités de scolarisation qui y répondraient. Cependant, la formation de réseaux autour des enfants iBEP (re)pose une question sociologique fondamentale : est-ce que les voix des parents et des professionnel·le·s se valent ? Alors que les parents sont traditionnellement perçus comme des « profanes » par les professionnel·le·s de l'éducation (Millet & Thin, 2017) ou de la santé (Mougel, 2009), dans quelle mesure ces réseaux autour des enfants iBEP permettrait de dépasser cette asymétrie "historique" ? Afin d'investiguer cette question, j'ai eu l'opportunité de mener une enquête dans le cadre de la réalisation de ma thèse de doctorat entre 2018 et 2020 au sein des réseaux entourant des enfants iBEP en âge d'entrer à l'école, soit âgé·e·s d'environ 4 ans. J'ai ainsi pu suivre l'ensemble du processus de transition vers la scolarité obligatoire au travers du travail mené dans ces collectifs en observant les rencontres réunissant parents et professionnel·le·s (N=10) et en effectuant des entretiens avec celles-ci et ceux-ci (N=46). L'un des résultats principaux de cette enquête est que si les professionnel·le·s reconnaissent volontiers l'expertise parentale et son importance dans la prise en charge de l'enfant et les décisions le concernant, la disqualification de la voix parentale demeure monnaie courante. Cette communication a donc pour objectif d'en examiner les expressions en tentant de les inscrire dans une « nouvelle » forme inégalité caractérisant les rapports entre parents et professionnel·le·s, celle entre « affectivité » et « objectivité ».

#### *Bibliographie*

Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Introduction. *Education et sociétés*, 34(2), 5-21.

Millet, M., & Thin, D. (2017). Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle : Les familles d'élèves en ruptures scolaires. *Administration & éducation*, 153(1), 81-85.

Mougel, S. (2009). Au chevet de l'enfant hospitalisé. *Parents/professionnels, un modèle de partenariat ?*. Armand Colin.

## Communications Inclusion | SSRE\_S13A\_09

### *Does universal early childhood education reduce inequalities? A systematic review*

#### **SCHMUTZ Rita**

Université de Lausanne, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement obligatoire, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : early childhood education, ECE, preschool, inequality of educational opportunity, social stratification

According to Esping-Andersen (2004), the standard casual model *origins* → *education* → *destiny* is at least underspecified if it does not account for conditions and stimulation in early childhood. Early interventions may reduce the skill gap between children from vulnerable and favorable backgrounds since the first years of life are a crucial period for brain development (Heckman, 2006). In this context, early childhood education (ECE) emerges as a policy that may affect children's cognitive and non-cognitive development and equalize educational opportunities (Currie, 2001). Evaluation of ECE programs targeted at disadvantaged children shows positive long-term effects, incentivizing policymakers to invest in large-scale universal ECE as a child development strategy. However, the evidence on small-scale preschool programs cannot be generalized (Currie, 2001; Kulic, Skopek, Triventi, & Blossfeld, 2019). Recent years have seen increased efforts to estimate the causal effects of different universal ECE policies worldwide, but whether these can have the same equalizer effects as the "model" preschool programs is still an open question with mixed results. ECE can have different effects depending on the intensity and quality of the programs and whether it is



---

privately or publicly offered. These diverse effects, coupled with the importance of this type of policy, motivated this paper that will follow a systematic review method to understand the impact of pre-primary school attendance on children's outcomes and whether these effects decrease inequality. By using a combination of search terms for ECE in bibliographical databases, it was found empirical studies that evaluated ECE and the estimated impacts are used in a meta-analysis to assess universal ECE systematically. The research answers the following research questions: (a) Is early childhood education an effective policy strategy for equalization? (b) What are the effects of universal early childhood education on inequalities over the life course? Over the years, many researchers have worked on compiling ECE growing literature. This paper contributes to these past efforts by reviewing the evidence on universal ECE and how it may improve the opportunities for children from low-socioeconomic status (SES) families. The contribution is unique since I investigate how universal ECE programs may help close the achievement gap. The expected result of this research is to identify the potential of universal ECE as a policy strategy for reducing social inequalities and equalizing educational opportunities.

#### References

- Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238. doi:10.1257/jep.15.2.213
- Esping-Andersen, G. (2004). Untying The Gordian Knot of Social Inheritance. *Research in Social Stratification and Mobility*, 21, 115-138. doi:10.1016/S0276-5624(04)21007-1
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900. doi:10.1126/science.1128898
- Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M., & Blossfeld, H.-P. (2019). Social Background and Children's Cognitive Skills: The Role of Early Childhood Education and Care in a Cross-National Perspective. *Annual Review of Sociology*, 45(1), 557-579. doi:10.1146/annurev-soc-073018-022401

## *Does the development of the academic performance, perceived inclusion, and willingness for endeavour differ by the type of integrative school measure received? A propensity score matching analysis among Swiss pupils*

**BRANDENBERG Kathrin<sup>1</sup>, WICKI Matthias<sup>1,2</sup>, WÜTHRICH Sergej<sup>1</sup>, TROESCH Larissa Maria<sup>3</sup>, SAHLI LOZANO Caroline<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Institute for Research, Development and Evaluation, Bern University of Teacher Education, Switzerland ; <sup>2</sup>Addiction Medicine, Department of Psychiatry, Lausanne University Hospital and University of Lausanne, Lausanne, Switzerland ; <sup>3</sup>Institute for Primary Education, Bern University of Teacher Education, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé

*Mots-clés* : Integrative school measures, reduced individual learning objectives (RILO), compensation for disadvantages (CFD), academic performance development, educational inequalities

### Background

While inclusion has in general positive effects for pupils with special education needs, it remains unclear whether integrative school measures are beneficial or even detrimental for their academic performance (e.g., Kvande et al., 2019; Dempsey et al., 2016). However, the existing high-quality studies did not differ between various integrative school measures such as reduced individual learning objectives (RILO, i.e., a type of curriculum modification) or compensation for disadvantages (CFD, i.e., a type of accommodation). Integrative school measures bear the risk of negative side effects (e.g., teacher systematically underestimate the cognitive abilities of pupils with RILO, Greber et al., 2017) and of reproducing or enhancing educational inequalities (e.g., when the likelihood of receiving certain measures also depends on socioeconomic status; Sahli Lozano et Wüthrich, 2019).

### Aim

To investigate the effect of different integrative school measures (RILO, CFD) on the development of the academic performance and the perception of inclusion.

### Sample and method

The study is based on a prospective longitudinal study among 1123 pupils in the German-speaking regions of the canton of Bern, Switzerland (baseline: fifth/sixth grade, mean age: 12.4 years; follow-up: eighth/ninth grade, mean age: 15.3 years).

As outcome variables pupils' academic performance in maths and language (Stellwerk-test) and Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Additionally, at baseline potential confounders such as gender, age, cognitive ability, socioeconomic status, parental education, migration background, language spoken at home, and other integrative measures (e.g. logopaedics) were assessed in self-reporting questionnaires for teachers, pupils and/or their parents.

Propensity score matching based on potential confounders was used to estimate relative change in the outcome variables among pupils receiving an integrative school measure (RILO or CFD) compared to similar pupils who did not receive this measure.

### Results

RILO predicted a significant, relative decrease in maths performance ( $p < .001$ ) and as a trend also in overall academic performance ( $p < .10$ ). CFD predicted as a trend a relative increase in academic performance overall ( $p < .10$ ). Neither RILO nor CFD was associated with relative changes in perceived inclusion.

### Discussion

Integrative school measures can give rise to new mechanisms for educational inequalities. School policy should ensure that pupils from educationally disadvantaged backgrounds have equal chances to receive CFD, that pupils, teachers, and parents are well informed about potential risks of measures like RILO and that teachers give care to avoid stigmatisation and lowered achievement expectancy of pupils receiving RILO.

---

## References

- Dempsey, I., Valentine, M., & Colyvas, K. (2016). The effects of special education support on young Australian school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 271-292.
- Greber, L., Sahli Lozano, C., & Steiner, F. (2017). Lehrpersoneneinschätzungen von Kindern mit integrativen schulischen Massnahmen. *Empirische Pädagogik*, 31(3), 303-322.
- Kvande, M. N., Bjørklund, O., Lydersen, S., Belsky, J., & Wichstrøm, L. (2019). Effects of special education on academic achievement and task motivation: a propensity-score and fixed-effects approach. *European journal of special needs education*, 34(4), 409-423.
- Sahli Lozano, C., & Wüthrich, S. (2019, September). Social inequalities in the allocation of integrative school measures. Beitrag präsentiert am ECER-Kongress, Hamburg, Deutschland.

## *Human Sustainable Development and Emotional Capital for an Effective Individual and Citizenship' Inclusion*

### **GENDRON Benedicte**

Lirdef- Université paul-valéry Montpellier 3, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Inclusion, Education for sustainable development, Emotional capital, Global citizenship Education

Individualism, uncivilities, pressure, competition, wars... are particularly damaging to civilian populations, depriving them of security and stability, and preventing them from achieving self-fulfillment-realization and effective inclusion. These circumstances have increased societal awareness of the need to understand and to prevent the conditions leading to violence to participate to an effective social cohesion and inclusion. Thus, education can make an important contribution to raising understanding of Human and Sustainable Development goals. Education for sustainable development (ESD) and global citizenship education (GCE) via inter-cultural understanding can be seen within a range of courses for the initial training and continuing professional development of teachers. They can be an opportunity to promote a social constructivist approach to teaching and learning to build an effective social inclusiveness.

This communication questions how Emotional Capital program EKP developing social and personal emotional competences implemented at the French university Paul-Valéry since 2012 addressed to future teachers helped at considering ESD to bring about a world in which people consciously choose to cooperate for the benefit of all mankind, acting in altruism and selflessness, recognizing the values of non-violence and respect for human rights, tolerance and diversity and allow empowerment via self-fulfillment and self-realization and effective inclusion. The EKP helps future generation of teachers and educators transform citizens and leaders who have competencies in critical and creative thinking, conflict management, problem solving, problem assessment to actively take part in the life of society, participate to a better society, and are committed to promoting a sustainable development peaceful and democratic society and at the same time serve at developing transferable and transversal competencies useful also for effective inclusion and at work. Referring to a competencies' approach, this communication is looking at how this EK program equip and support "enabling" teachers or educators to respond to this challenge at preparing new generations to become active included citizens through an experimental action research on 300 future teachers and educators. The research outcomes from quantitative data analysis shows that the EKP develops self-regulation, self-awareness serving intern and extern peace, and from a qualitative data analysis based on students the EKP feedbacks, empowers students potentials and capabilities serving in an innovative way, facilitate inclusion, citizenships competencies and sustainable development by grasping the richness of each person differences and diversity, and essential transversal skills responding to ethic, moral and pedagogical concerns as market demands, quality of life and a better sustainable and inclusive society.

## References

- Author. (2019), Emotional Capital & VETFulness: VET is more than just VET, VET Conference, Inclusive Excellence in VET: Promoting Lifelong Employability, 11th December, Como, Italy.
- Author. (2007), "Emotional Capital: a crucial capital for a citizenship society with personal, social and economic returns", in *Citizenship Education in Society*, A. Ross Eds., London, p.401-416. ISBN 978-1899764-90-7
- Orlovic Lovren V. (2017) Promoting sustainability in institutions of higher education – the perspective of university teachers. In: Leal Filho W et al (eds) *Handbook of theory and practice of sustainable development in higher education*. World sustainability series. Springer, Cham, pp 475-490
- UN (2015), *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. United Nations Press.
- UNESCO (2017), *Education for Sustainable Development Goals : Learning Objectives*, Paris : Unesco.
- UNESCO (2012), *Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Shaping the Education of Tomorrow: Abridged and Shaping the Education of Tomorrow*.

### *Weiterbildung, die im Berufsalltag von Lehrpersonen ankommt – Unterstützung des Praxis-Transfers von Selbstregulationsstrategien durch Online-Coaching*

**KECK FREI Andrea, BÜHRER Zippora, BIERI BUSCHOR Christine, BERWEGER Simone, WOLFGGRAMM Christine**

Pädagogische Hochschule Zürich, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Formation continue, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Belastung im Lehrberuf, Berufseinstiegsphase, Online-Coaching, Selbstregulation, Praxis-Transfer

Die Berufseinstiegsphase ist für Lehrpersonen eine besonders anspruchsvolle Zeit, in der sie in allen Aspekten ihrer professionellen Kompetenz herausgefordert sind. Der Umgang mit Belastungen wirkt sich auf das Stresserleben von Lehrpersonen (Brägger, 2019), auf die Unterrichtsqualität sowie auf den Verbleib im Lehrberuf aus (Rothland, 2013). In vielen Ländern wurden Weiterbildungsprogramme mit Fokus auf Selbstregulation entwickelt, um Lehrpersonen beim Berufseinstieg zu unterstützen (Ingersoll & Strong, 2011; Whalen et al., 2019). Selbstregulation bezieht sich auf die Nutzung der eigenen Ressourcen und die Fähigkeit, Gedanken, Gefühle und Handlungen gezielt zu steuern (Zimmerman, 2000). Sie gilt als berufliche Kernkompetenz von Lehrpersonen, die sich positiv auf Belastungserleben, berufliches Engagement, Arbeitszufriedenheit und Laufbahnverlauf auswirkt (Mattern & Bauer, 2014) und in der Lehrerausbildung und -weiterbildung trainiert werden kann (z.B. Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Für den Transfer in die Praxis hat sich Coaching als besonders effektiv erwiesen (Darling-Hammond et al., 2017; Führer & Cramer, 2020). Feedback und Coaching gehören zu den wichtigsten Faktoren, die das Lernen von Lehrpersonen und ihre berufliche Weiterentwicklung beeinflussen (Rzejak & Lipowsky, 2020).

In diesem Beitrag untersuchen wir die Rolle von Online-Coaching bei der Umsetzung von Selbstregulationsstrategien. Während einer Weiterbildung für Berufseinsteigende nahmen 150 Lehrpersonen an einem Selbstmanagementtraining teil und setzten sich Ziele im Umgang mit Herausforderungen in der Praxis. Eine Teilstichprobe (n = 61) wurde durch Online-Coaching beim Transfer der Strategien in die Praxis begleitet. Mithilfe quantitativer Analysen und drei qualitativer Einzelfallanalysen wurden Forschungsfragen zum Transfer und zur Wahrnehmung des Coachings untersucht: Wurde die Umsetzung der Selbstregulationsstrategien und der Zieleverfolgung durch das Coaching positiv beeinflusst? Wie erlebten die Berufseinsteiger:innen die Unterstützung durch das Coaching?

Die Transferbegleitung scheint sich insbesondere im Umgang mit den persönlichen Zielen zu bewähren. Die Lehrpersonen mit Online-Coaching zeigten eine höhere Zielbindung und eine häufigere Zielerreichung als Lehrpersonen ohne Coaching, bedeutsam für den Erfolg war zudem der antizipierte Nutzen des Coachings. Die Lehrpersonen schätzten die typischen Merkmale des Online-Coachings (ortsunabhängig, flexibel, niederschwellig) in Kombination mit der Weiterbearbeitung individuell relevanter Themen. Online-Coaching wurde von ihnen als Reflexionshilfe, als kompetente Anlaufstelle sowie als Erinnerungshilfe, um an Themen dranzubleiben, wahrgenommen.

Die Transferbegleitung via Online-Tool scheint geeignet zu sein, den Prozess der Zielimplementierung individuell zu unterstützen und Ressourcen zu stärken ohne zusätzlich zu belasten.

Online-Coaching bietet – gerade in der aktuellen Pandemie-Situation – eine einfach umsetzbare und wirksame Möglichkeit, Weiterbildung zu vertiefen und zu personalisieren, und eine Verbindung zu grundlegenden Themen herzustellen. Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen werden diskutiert.

#### *Literatur*

Darling-Hammond, L., Hyster, M.E. & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.

Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 748-755). Klinkhardt.

Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Springer VS.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

### *Ich reflektiere heute, diese Woche – oder nie? Explorative Analyse mittels Time-Sampling-Daten von Lehrpersonen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit*

**COMPAGNONI Miriam, MAAG MERKI Katharina, WULLSCHLEGER Andrea, RECHSTEINER Beat, GOTSCH Flurin**

Universität Zürich, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Effets établissements et effets maîtres, Enseignement obligatoire, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Lehrpersonen, Reflexion, Schulentwicklung, Time-Sampling, Zufriedenheit

Nur wenn Lehrpersonen zielgerichtet ihre eigenen Kompetenzen und die pädagogische Arbeit im Klassenzimmer, im Team und in der Schule reflektieren, ist qualitativ hochstehende Schulentwicklung möglich (Maag Merki, 2017). Auch wenn die Bedeutung kontinuierlicher Reflexion aller Akteure auf allen Ebenen für die professionelle Weiterentwicklung unbestritten scheint (Wyss,

---

2013), fehlen belastbare, alltagsnah erfasste quantitative Daten zur aktuellen Praxis (Ohly et al., 2010) – insbesondere bezüglich der Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Team und Schule.

Ziel dieses Beitrages ist es, mittels Time-Sampling-Analysen alltagsnah zu untersuchen, in welchem Ausmass die Lehrpersonen Reflexionsaktivitäten in Bezug auf Unterricht, Team und der Schule insgesamt realisieren (1) und inwiefern diese Aktivitäten in einem Zusammenhang mit der wahrgenommenen Ergiebigkeit und Zufriedenheit stehen (2).

In der Längsschnittstudie wurden 59 Primarschulen in der Deutschschweiz untersucht. 801 Primarlehrpersonen füllten während drei Wochen täglich ein Online-Logbuch zu Tätigkeiten aus ( $n = 23,255$ ), die sie neben dem Unterrichten realisiert haben. Für jede erfasste Tätigkeit gaben die Lehrpersonen an, ob sie Reflexion und Weiterentwicklung der Kompetenzen als Lehrperson, des eigenen Unterrichts, der Förderung von Schüler:innen, der pädagogischen Arbeit im Team und der gesamten Schule beinhaltet. Zudem schätzten sie die Ergiebigkeit dieser Tätigkeiten ein.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass reflexive Tätigkeiten zur pädagogischen Arbeit auf Team- und Schulebene wenig vorkommen (so nennen bspw. 61% der Lehrpersonen in den 3 Wochen keine Tätigkeit, die eine Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit auf Schulebene beinhaltet). Lehrpersonen mit einem höheren Reflexionsanteil sind zufriedener, nicht belasteter und schätzen ihre Tage als ergiebiger ein. Die Varianz ist jedoch enorm und erste Ergebnisse einer latenten Klassenanalyse (LCA) zeigen, dass sich verschiedene Typen von Lehrpersonen bezüglich der Reflexionsaktivitäten unterscheiden lassen. Es zeigt sich zudem, dass reflexive Tätigkeiten auf personaler Ebene ergiebiger eingeschätzt werden als auf Teamebene ( $d = .201$ ) und Schulebene ( $d = .466$ ). Um qualitativ hochstehende Schulentwicklung zu ermöglichen, ist eine kontinuierliche Reflexion aller Akteure auf allen Ebenen in Bezug auf die Verbesserung der pädagogischen Arbeit nötig. Ob dies einige Schulen besser zu leisten vermögen, wird am Kongress diskutiert.

#### Literatur

Maag Merki, K. (2017): School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. (S.267–284). Waxmann.

Ohly, S., Sonntag, S., Niessen, C., & Zapf, D. (2010). Diary studies in organizational research: An introduction and some practical recommendations. *Journal of Personnel Psychology*, 9 (2), 79-93. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000009>

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

## *Von der beruflichen Grundbildung in die Lehrer\*innenbildung: Institutionelle Durchlässigkeit aus subjektiver Perspektive*

**WELLER Bettina**

Pädagogische Hochschule FHNW, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres

*Mots-clés* : Zugangsweg, Lehrer\*innenbildung, Berufsmaturität, Durchlässigkeit, Bildungsbiografien

Die berufliche Grundbildung mit dem Abschluss Eidg. Fähigkeitszeugnis (EFZ) bietet keinen direkten, prüfungsfreien Zugang in die Lehrer\*innenbildung (LLB). Im Zuge der bildungspolitischen Forderungen nach Durchlässigkeit haben Absolvierende der beruflichen Grundbildung jedoch die Möglichkeit, über eine Berufsmaturität und eine Ergänzungsprüfung in die LLB einzutreten. Aktuelle Entwicklungen verweisen darauf, dass der Zugang über die berufliche Grundbildung aufgrund des Lehrpersonenmangels bildungspolitisch an Bedeutung gewinnt. So hat der Kanton Bern die Ergänzungsprüfung für Absolvierende einer beruflichen Grundbildung mit Berufsmaturität abgeschafft. Auch die Regierungsrätin des Kantons Zürich, gleichzeitig Präsidentin der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, betonte am 03.03.22 in einer Pressekonferenz: «Mir ist es sehr wichtig, dass auch ein Berufsmaturand an der PH studieren kann. [...] Wir wollen nicht nur gymnasiale Maturanden an der PH.»

Aktuell haben gesamtschweizerisch rund 10 % aller Studierenden einer PH den Weg über eine Berufsmaturität eingeschlagen (BFS 2018), wobei es zwischen den Regionen grössere Unterschiede gibt. Analysen von statistischen Längsschnittdaten der Kohorte 2012 zeigen, dass nach einer beruflichen Grundbildung mit Berufsmaturität knapp 4 % der Absolvierenden innerhalb von 54 Monaten ein PH-Studium beginnen (Leemann/Pfeifer/Imdorf/Hafner 2022). Zu den Ressourcenlagen und Erfahrungen von Studierenden, die über die berufliche Grundbildung in die LLB eingetreten sind, ist bisher kaum etwas bekannt (Leemann et al. 2022).

Dieser Beitrag geht deshalb der Frage nach, welche Hürden diese Studierendengruppe zu bewältigen hat und welche institutionellen Strukturen sie auf dem Weg in die LLB unterstützen.

Um die Thematik der institutionellen Durchlässigkeit und die subjektiven Erfahrungen der Studierenden zu erfassen, stützt sich der Beitrag auf den Vorschlag von Banscheraus et al. 2016, in dem die Autor\*innen unterschiedliche Dimensionen von Durchlässigkeit wie die Zugangsregelungen zu Bildungsgängen, die Anrechnung von Erlerntem, die organisationale Verbindung von Bildungsbereichen sowie den Umgang mit heterogenen Lernbedürfnissen unterscheiden. Die vierte Dimension ist besonders relevant, denn sie umfasst die Unterstützungsstrukturen und Offenheit gegenüber der Heterogenität der Studierenden. Ausserdem knüpft sie an den vorangegangenen Bildungs- und Berufserfahrungen an.

Der Beitrag untersucht die subjektiven Erfahrungen mit institutioneller Durchlässigkeit von zehn Studierenden im Studiengang Sekundarstufe I einer PH, die als Erstausbildung einen EFZ-Abschluss absolviert haben. Die Datenerhebung erfolgt mittels biografisch-narrativer Interviews (Schütze 2019; Engler 2001).

Erste Ergebnisse zeigen, dass Informationsveranstaltungen der PHs, die direkt an den Berufsmaturitätsschulen stattfinden, wichtig sind. Jedoch wird dieses Informationsangebot nicht an allen BM-Schulen durchgeführt. Die zusätzlichen Leistungsprüfungen sind oftmals sehr herausfordernd, da der Weg über die berufliche Grundbildung theoretisch-systematisches Wissen weniger fördert (Leemann et al. 2019). Wichtig ist deshalb auch der Besuch der sogenannten PH-Vorkurse.

#### Literatur

Banscherus, U., Bernhard, N., Graf, L. (2016). Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung <https://doi.org/10.25656/01:12227>.

Engler, S. (2001). «In Einsamkeit und Freiheit?»: Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft.

Leemann, R./Pfeifer Brändli, A./Imdorf, C./Hafner, S. (2022). Lehramtsstudierende in der Schweiz: Zur Bedeutung der Zugangswege Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung in Geschlechterperspektive. In: Burren, Susanne/Larcher Sabina (Hrsg.). Geschlecht, Bildung, Profession. Ungleichheiten im pädagogischen Berufsfeld. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Leemann, R., Esposito. R., Pfeifer Brändli. A. & Imdorf, C. (2019): Handlungskompetent oder studierfähig? SGAB-Newsletter 2/2019.

Schütze, F. (2019). Skizzierung des Gesamtzusammenhangs meiner erzähl- und biografietheoretischen Forschungsaktivitäten. Im elektronischen Anhang zu: Garz, D., Kraimer, K. & Riemann, G. (Hrsg.): Im Gespräch mit Ulrich Oevermann und Fritz Schütze. Einblicke in die biographischen Voraussetzungen, die Entstehungsgeschichte und die Gestalt rekonstruktiver Forschungsansätze. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich

## Communications Inclusion | SSRE\_S13A\_11

### *Expériences de scolarisation de jeunes adultes en situation de handicap : qu'en disent ces premier.e.s expert.e.s ?*

**FOURNIER Jennifer<sup>1</sup>, BACQUELÉ Vanessa<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Lumière Lyon 2, France ; <sup>2</sup>Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : personnes en situation de handicap, parcours de vie, scolarisation, récits biographiques, obstacles et facilitateurs

Les textes internationaux et nationaux promeuvent une scolarisation inclusive pour tous les jeunes en situation de handicap. Cette impulsion se vérifie dans les statistiques puisque leur nombre ne cesse de croître en France dans les établissements scolaires dits « de droit commun » (Rapport Dubois, 2021). Il existe pourtant de nombreuses atteintes aux droits des enfants à une éducation inclusive (Rapport sur La mise en œuvre des droits des personnes handicapées, 2020). Or, comme le rappelle Gardou (2014), « une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un « chez soi pour tous ». Sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers et les résorber dans le tout » (p. 46).

Notre contribution vise à mieux comprendre ce qu'il en est de ces « destins singuliers » à partir du *langage de l'expérience* (Delory-Momberger, 2014). Nous nous intéressons au récit que de jeunes adultes en situation de handicap font de leurs parcours scolaires et de leurs premières expériences d'insertion professionnelle afin d'appréhender le sens qu'ils leur donnent, dans une approche biographique (Delory-Momberger, 2019).

Pour cette contribution, nous avons réalisé des entretiens auprès d'adultes âgés au maximum de 25 ans, qui ont connu des parcours de scolarisation divers : classes ordinaires, classes spécialisées au sein d'une école ordinaire ou encore classes spécialisées en établissement spécialisé. Leurs récits, allant de leurs premiers pas à l'école à leur situation actuelle, révèlent des trajectoires traversées par des soutiens protéiformes assurés tant par les parents, les pairs que par les professionnels de l'éducation et/ou du secteur médico-social. Ils mettent aussi en lumière, au travers d'expériences significatives, les apprentissages réalisés, les connaissances acquises et les stratégies déployées pour cheminer tout au long de leurs parcours de formation et d'entrée dans le monde professionnel.

Dans cette contribution, nous ferons le choix de présenter des données, tant factuelles que sensibles, relatives à trois axes fondamentaux autour desquels se structurent les expériences vécues :

- Les différentes étapes de scolarisation et de formation par lesquelles ces jeunes gens sont passés en considérant les multiples types de scolarisation expérimentés ;
- Les soutiens et les obstacles repérés par chacun.e jusqu'à la confrontation au monde professionnel ;
- Les éléments singuliers auxquels ils-elles se réfèrent comme étant déterminants dans leurs parcours (à titre d'exemple : la primauté des liens affectifs, le besoin impérieux d'affiliation, l'identification pour soi et par autrui de modalités d'apprentissage décisives).

#### Bibliographie

Delory-Momberger, C. (2019). La construction partagée d'un savoir du singulier. *Revista de estudos de cultura*, 5, 14, 11-24

Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre

Dubois, J. (2021). Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale, sur La mise en œuvre des recommandations de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République. Récupéré du site de l'Assemblée nationale : [HYPERL/www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/l15b4274\\_rapport-information.pdf](HYPERL/www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/l15b4274_rapport-information.pdf)

Gardou, C. (2014). Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social. *École inclusive, société inclusive*, Cahier des PEP, n°0, 39-50

## *Former quand on a une déficience intellectuelle : analyse de l'activité de formateurs dans une perspective d'inclusion par le développement professionnel*

**BEAUD Léa, FLANDIN Simon, FILLIETTAZ Laurent**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Partenariats en éducation, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : formation professionnelle, inclusion, formation de formateur, recherche-intervention, déficience intellectuelle

Les personnes avec une déficience intellectuelle (DI) sont considérées comme étant *capables* (Amoureux et Mazereau, 2015). Leur inclusion passe notamment par l'occupation de rôles professionnels et le développement de leur professionnalité, comme spécifié par la CDPH (ratifiée par la Suisse en 2014), qui demande aux pays membres de permettre à cette population d'occuper des rôles importants.

Certaines personnes avec DI travaillent comme assistants formateurs, en co-animant des formations avec des formateurs ordinaires (Lalivé Raemy & Paignon, 2020 ; Morin & Lambert, 2019). L'association ASA-HM et le laboratoire RIFT mènent un projet de recherche-intervention visant à développer la capacité de ces personnes à endosser des fonctions de formation, par (i) une analyse scientifique des dispositifs de formation existants et (ii) la définition d'orientations pour de nouveaux dispositifs de formation devant permettre aux personnes avec DI de remplir des fonctions de plus en plus complexes (comme la création des contenus et l'animation des formations).

Une première étude a permis d'identifier (i) les structures typiques de la collaboration entre formateurs ordinaires et avec DI et (ii) la nécessité d'un co-développement professionnel entre eux. Cette communication présente notre seconde étude (en cours), qui vise à définir les configurations d'activité engendrées par les structures déjà identifiées, en les documentant au niveau individuel (significations produites) et collectif (interactions).

Menée dans un cadre d'analyse sémiologique (Durand, 2008) et interactionnelle (Fillietaz, 2014), cette deuxième étude consiste en des observations filmées de 6 formations, ainsi que 7 entretiens d'autoconfrontation individuels (durée cible de 90 minutes) conduits avec 1 formateurs dans le domaine de la santé, 2 dans la vidéo et 4 dans la médiation culturelle. En 2022, des données supplémentaires seront produites dans 3 autres domaines (le FALC (français Facile à Lire et à Comprendre), le milieu hospitalier, le milieu associatif qui vise l'inclusion des personnes avec DI).

Les résultats escomptés comportent d'abord un volet compréhensif, avec l'identification des configurations d'activités typiques au sein du binôme de formateurs. Ils comportent aussi un volet transformatif, la participation à la recherche des formateurs (ordinaires et avec DI) constituant une aide (i) à la découverte de leur propre travail, par un examen minutieux et guidé, et (ii) à sa conceptualisation, par une co-analyse avec la chercheuse.

Nous proposons en discussion des pistes pour la conception de dispositifs de formation visant le co-développement professionnel des formateurs ordinaires et avec DI.

### *Bibliographie*

Amoureux, P., & Mazereau, P. (2015). La reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés : une conceptualisation au service de l'action. *Savoirs*, 2(2), 55-72. <https://doi.org/10.3917/savo.038.0055>

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education et didactique*, 2 (3), 97 - 121.

Fillietaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes [Chapitre de livre]. Dans *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (Vol., p. 127-162). Editions Raisons et Passions.

Lalivé Raemy, S., & Paignon, A. (2020). Un projet inclusif pour former les futur-e-s professionnel-le-s de santé aux enjeux de la santé des personnes en situation de handicap. *Pages romandes : revue sur la pédagogie spécialisée, les déficiences intellectuelles et développementales*, 1, 38-41.

Morin, P., & Lambert, A. (2019). L'apport du savoir expérientiel des personnes usagères des services sociaux au sein de la formation en travail social. *Vie sociale*, 1(1-2), 193-207. <https://doi.org/10.3917/vsoc.191.0193>

## *Vers des standards de production accessible ? L'expertise du Centre Pédagogique pour élèves Handicapés de la Vue (CPHV) au service de l'école inclusive.*

**SYPOWSKI Fabienne, BERTRAND Raphaëlle**

Centre Pédagogique pour élèves Handicapés de la Vue (CPHV), Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Standards de production, accessibilité, inclusion, Conception Universelle des Apprentissages, aménagements

L'inclusion scolaire est un droit internationalement reconnu et une réalité croissante en Suisse (Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2021 ; Nations Unies, 2006 ; UNESCO, 1994). La loi sur la pédagogie spécialisée (LHand, 2002 ; LPS, BLV 417.31, 2015) et le concept 360° du canton de Vaud (2019) mobilisent les centres de compétences pour soutenir l'école ordinaire dans sa transition vers l'inclusion. Dans ce cadre, le Centre Pédagogique pour élèves Handicapés de la Vue (CPHV, Lausanne) met

à disposition l'expertise, dans l'aménagement de supports pédagogiques pour les élèves déficients visuels, de son Centre Technique en Aménagement et Accessibilité (CTAA) pour produire des documents et ouvrages accessibles au plus grand nombre.

La Conception Universelle des Apprentissages (CUA, Bergeron et coll, 2011), au-travers de ses trois principes de l'apprentissage (« quoi », « comment », « pourquoi ») vise un environnement scolaire flexible, permettant aux différents types d'apprenants de se rejoindre. Notamment, le principe du « quoi » renvoie à la nécessité d'offrir aux élèves plusieurs moyens de représentation de l'information puisqu'ils la perçoivent et la comprennent différemment. Ni les éditeurs, ni les enseignants ne disposant de standards éprouvés de conception inclusive, le CTAA les a développés et les applique aux moyens d'enseignement romands. Pour y parvenir, il s'est appuyé sur les préconisations de la CUA dans le domaine de la représentation, et a combiné les standards liés à la production du Braille (CBFU, 2008) et ceux de la création de contenu Web (WCAG). Grâce à la plateforme Booxaa®, les élèves à besoins éducatifs particuliers ont désormais accès à des ouvrages scolaires inclusifs.

Parallèlement, sept enseignants d'une école ordinaire du canton de Neuchâtel ont bénéficié de formations et d'un accompagnement par le CPHV pour bénéficier d'outils leur permettant de produire des documents nativement accessibles selon ces mêmes standards. L'Université de Fribourg participe à évaluer la qualité des documents utilisés par ces enseignants, avant et après une année scolaire de mise en œuvre du projet ainsi que la proportion des documents jugés accessibles, à l'aide d'une grille d'accessibilité (cotation inter-juge). La démarche et ses résultats seront exposés à l'occasion de cette présentation.

La sensibilisation des enseignants de l'école ordinaire aux principes de la CUA et l'accompagnement à l'utilisation d'outils de production de documents nativement accessibles devrait permettre une augmentation de la qualité et de la quantité de documents inclusifs. Des études complémentaires permettraient de mettre à l'épreuve les standards de production utilisés.

#### Bibliographie

Assemblée générale des Nations Unies, Convention relative aux droits des personnes handicapées, A/RES/61/106, (13 décembre 2006), accessible à l'adresse UNITED

Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>

Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2021). Développement du taux d'intégration scolaire en Suisse, 1999–2020. <https://www.csps.ch/themes/statistiques/enseignement-specialise>

Commission Évolution du Braille Français (2008). Code braille français uniformisé pour la transcription des textes imprimés, CBFU\_édition internationale\_Final (avh.asso.fr)

Loi cantonale vaudoise sur la pédagogie spécialisée du 1 septembre 2015 (LPS, BLV 417.31 ; état le 1er janvier 2022). LPS\_417\_31.pdf (vd.ch)

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand, RS 151.3 ; état le 1er juillet 2020). RS 151.3 - Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) (admin.ch)

UNESCO (1994) Conférence mondiale de Salamanque sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité.

UNESCO et ministère de l'Éducation, Espagne, UNESCO, Paris. Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux - UNESCO Bibliothèque Numérique

Web Content Accessibility Guidelines (2018). WCAG 2.1. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1 (w3.org)

## Communications Bien être | SSRE\_S13A\_12

*« Je découvre les paysages ». Enjeux et perspectives pour l'école primaire et la formation des enseignant·e·s*

**PACHE Alain<sup>1</sup>, HUSER Karin<sup>2</sup>, KELLER Roger<sup>3</sup>, THOMASUS Angela<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>HEP Vaud, Suisse ; <sup>2</sup>PH Zürich, Suisse ; <sup>3</sup>Université de Zürich, Suisse ; <sup>4</sup>Education21, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Paysage, éducation à la durabilité, école primaire, recherche-développement, compétences

Le paysage, avec sa valeur naturelle et culturelle, est à la fois la base spatiale de la vie et un espace de vie, de travail, de loisirs, d'exercice, de culture et d'économie pour les êtres humains (OFEV, 2020). Selon la Convention européenne du paysage (2013), il peut se définir comme « tout ce qui est à l'extérieur ». Il peut en outre être appréhendé de manière multidimensionnelle à l'aide d'un modèle à quatre pôles qui définit des interdépendances entre les pôles subjectif (individu), symbolique (culture), physique (nature) et inter-subjectif (Backhaus et al., 2007). Enfin, on peut concevoir le paysage comme le médiateur d'une relation que tout individu socialisé construit au fil de sa vie avec les territoires dans lesquels il chemine (Berque, 1995).

Dans le contexte scolaire, le paysage ne constitue pas encore un objet d'enseignement prioritaire, ce qui est fort dommage, car il présente un potentiel particulièrement intéressant dans le but de développer le rapport au monde des élèves, de leur permettre de mieux comprendre les enjeux environnementaux et sociaux actuels et afin de développer des visions d'avenir durables.

Notre recherche-développement (Harvey & Loiselle, 2009) vise donc à investiguer les représentations des élèves de l'école primaire, à documenter les pratiques des enseignant·e·s autour de ce thème et à élaborer un livre d'images et du matériel numérique permettant d'aborder les principaux enjeux de l'étude du paysage en classe mis en évidence récemment dans le cadre d'une recherche doctorale (Huser, 2020).

---

Les résultats présentés lors de cette communication seront de deux types, à savoir d'une part les étapes de conception du livre d'images ainsi que le matériel numérique complémentaire. D'autre part, il s'agira de montrer comment les enseignant-e-s de notre échantillon – trois dans le canton de Vaud et trois à Zürich – se sont emparé-e-s de ce matériel pour développer des compétences chez leurs élèves. Sur la base de travaux antérieurs, nous attendons à ce que ces compétences relèvent de trois familles spécifiques : des compétences cognitives, éthiques et sociales (Audigier, 2000).

Lors de la discussion, nous examinerons le potentiel éducatif d'un travail explicite autour du paysage ainsi que les enjeux d'enseignement-apprentissage propres à l'école primaire et à la formation des enseignant-e-s. Eu égard à la thématique de la SIEF, nous présenterons quelques pistes pour montrer en quoi l'étude du paysage contribue au bien-être dans l'éducation et la formation.

#### *Bibliographie*

Audigier, F. (2000). Concepts de base et compétences clés pour une éducation à la citoyenneté démocratique. Conseil de l'Europe.

Backhaus, N., Reichler, C. & StremLOW, M. (2007). Paysages des Alpes – De la représentation à l'action. Synthèse thématique relative au thème de recherche I « Processus de perception » du PNR 48. Vdf Hochschulverlag, Zürich.

Berque, A. (1995). Les raisons du paysage : de la Chine antique aux environnements de synthèse. Editions Hazan.

Conseil de l'Europe (2013). Convention sur le paysage. Disponible sur <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2013/329/fr>

Harvey, S. & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. Recherches qualitatives, 28 (2), 95-117.

Huser, K. (2021). Raumveränderungen geographisch erschliessen und vermitteln. Eine Didaktische Rekonstruktion für Studierende des Studiengangs Primarstufe. Thèse de doctorat, Université de Zürich doi:10.5281/zenodo.4572731

OFEV (2020). Conception "Paysage suisse". Disponible sur <https://www.bafu.admin.ch/bafu/fr/home/themes/paysage/publications-etudes/publications/conception-paysage-suisse.html>

## *Se former à l'enseignement de la musique à l'école secondaire: concilier des profils professionnels variés*

**CHATELAIN Sabine<sup>2</sup>, MOOR Marcelle<sup>1</sup>, BARMAN Karine<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Haute École Pédagogique BEJUNE, Suisse ; <sup>2</sup>Haute École Pédagogique Vaud, Suisse ; <sup>3</sup>Haute École Pédagogique Valais, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : facettes identitaires, formation à l'enseignement secondaire, identité professionnelle, musique à l'école, reconversion professionnelle

Nombreux sont les futur-e-s enseignant-e-s de musique qui proviennent des formations et des expériences professionnelles hétéroclites. En formation, leurs attentes et leurs valeurs peuvent se heurter à la réalité de l'enseignement de la musique à l'école (Regnard, 2010) produisant parfois des sentiments de découragement ou d'invalidation de leurs expériences antérieures. Dans leur recherche sur les attentes de formation des enseignant-e-s de musique, Joliat, Terrien et Güsewell (2017) distinguent quatre profils : l'*enseignant-e artiste*, l'*enseignant-e expert-e*, l'*enseignant-e professionnel-le* et l'*enseignant-e éducateur-trice*. Inspirées par cette recherche, Chatelain et Moor (sous presse) proposent le concept de facettes identitaires, mobilisables par l'enseignant-e en fonction de la complexité des situations professionnelles.

Cette recherche vise à analyser l'évolution de l'identité professionnelle des futur-e-s enseignant-e-s de musique du secondaire pendant une année académique. Nous faisons l'hypothèse que le concept de facettes identitaires, plus dynamique que celui de profil, contribue à réduire les tensions entre l'identité de musicien-ne et celle de l'enseignant-e qui s'avèrent être problématiques pour certains enseignant-e-s spécialistes (Lerner-Seï, 2017).

Deux travaux écrits par étudiant (N=16) et un questionnaire (N=15) ont fait l'objet d'une analyse qualitative (Paillet et Mucchielli, 2021). Des verbatims sont attribués à une/des facette(s) identitaire(s), et les ouvertures ainsi que des difficultés de changement face à la profession sont relevées. Ces informations sont croisées avec les données provenant du questionnaire concernant les besoins de formation et des indications d'engagement dans la profession.

Les premiers résultats montrent deux tendances. D'un côté, des étudiant-e-s ajoutent de nouvelles facettes identitaires à leur profil initial. De l'autre côté, des étudiant-e-s renforcent leur profil initial. L'évolution de ces différentes facettes semble dépendre de l'environnement de stage (classes 'faciles' ou 'difficiles') et de leurs expériences précédentes (orchestre, studio d'enregistrement, ...).

Le concept des facettes identitaires ouvre des discussions en situation de formation. Il constitue ainsi un outil pour aider les étudiant-e-s à prendre conscience de leur potentiel et leurs identifications parfois bloquantes. En tant qu'outil conceptuel, il soutient la réflexion (pendant l'autoanalyse et les entretiens après les visites de stage), permettant aux étudiant-e-s de réconcilier leurs identités déjà établies avec leur (nouvelle) identité d'enseignant-e de musique à l'école sans écarter leurs expériences préalables. Cette approche a une visée d'intégration dans le but de faire valoir et bénéficier des parcours variés des étudiant-e-s. Le défi consiste à déconstruire des croyances provoquant des tensions et blocages, et à promouvoir leur bien-être lors de leur formation et/ou reconversion professionnelles.

#### *Bibliographie*

Chatelain, S. & Moor M. (sous presse). Facettes identitaires dans l'enseignement de la musique à l'école primaire. In S. Chatelain, F. Joliat & P. Terrien, *Pratiquer / enseigner la musique : voies polyphoniques ?* Sampzon : Éditions Delatour.



---

Joliat, F., Terrien, P. et Gusewell, A. (2017). « Les attentes de formation des futurs enseignants de musique », in F. Joliat, A. Gusewell et P. Terrien (Ed.), *Les identités des professeurs de musique*. Actes du colloque Identités Professionnelles des professeurs de musique. Paris, 15 et 16 décembre 2014 (pp. 81-122). Sampzon : Edition Delatour.

Lerner-Seif, S. (2017). Pour une approche clinique de la construction du soi professionnel chez des musiciens enseignants.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.

Regnard, F. (2010). Musicien et enseignant : une relation en tension ? *Recherche en éducation musicale*, 28, 143-156.

## *Mindfulness-based interventions in schools and basic psychological needs satisfaction: Teacher vs. non-school staff mindfulness instructor effects*

**GAYET Clémence<sup>1</sup>, SHANKLAND Rebecca<sup>2</sup>, KOTSOU Ilios<sup>3</sup>, PAUCSIK Marine<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Association Méditation dans l'Enseignement, France ; <sup>2</sup>Université Lumière Lyon 2 ; <sup>3</sup>Université de Bruxelles ; <sup>4</sup>Université Grenoble Alpes, Laboratoire Interuniversitaire de Psychologie LIP/PC2S

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : mindfulness-based program ; basic psychological needs ; school ; class-climate ; teacher training

Studies have shown that mindfulness-based interventions increase mental health and well-being. In school contexts, basic psychological needs satisfaction has been shown to mediate the relationship between mindfulness-based programs and well-being. Through the integration of mindfulness practices in the classroom, teachers tend to develop an autonomy supportive class-climate which can partly explain effects of mindfulness-based programs on mental health and well-being. In line with meta-analyses on school-based mental health promotion programs, the effect of mindfulness-based practices proposed by trained teachers should therefore be greater than those observed when a non-school staff instructor carries out the program in the classroom.

The main objective of this study was to compare the influence of teachers vs. non-school staff instructors on the effects of a mindfulness-based program in secondary school students on basic psychological needs satisfaction. The first hypothesis was that, compared to a control group, students who benefited from a mindfulness-based program would show increased basic psychological needs fulfillment. The second hypothesis was that the effects of the intervention on basic psychological needs satisfaction would be greater when trained teachers implement the program compared to non-school staff mindfulness instructors.

Using a controlled trial, twenty-one secondary school classes aged 11-16 years old who followed the P.E.A.C.E.® program during 10 weeks were compared to a control condition. In the experimental group, part of the students had their program run by an external instructor (n=301) while others had theirs run by one of their teachers who had been trained in mindfulness (n=166). Basic psychological needs satisfaction was measured using a paper version questionnaire. Consistently with the first hypothesis, the interaction –  $F(1, 465) = 6.101, p = .014, h^2 = .013$  – showed that for the control group, the level of basic psychological needs satisfaction was reduced between Time 1 and Time 2 whereas it remained stable in the experimental condition. However, contrary to the second hypothesis, the interaction –  $F(1, 311) = 9.761, p = .002, h^2 = .030$  – showed that the intervention conducted by non-school staff instructors improved the level of basic psychological needs satisfaction between Time 1 and 2 while the intervention conducted by trained teachers reduced this level. These results are discussed in terms of mindfulness-based programs fit with the French school system and culture, as well as in terms of teacher training perspectives.

### *References*

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195.

Theurel, A., Gimbert, F. & Gentaz, E. (2018). Quels sont les bénéfices académiques, cognitifs, socio-émotionnels et psychologiques des interventions basées sur la pleine conscience en milieu scolaire ? Une synthèse des 39 études quantitatives publiées entre 2005 et 2017. *A.N.A.E.*, 154, 001-016.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools : a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–20.

Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T., Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth : A Meta-Analysis. *Mindfulness* 6(2), 290.

## *Engagements, compétences et reconfigurations identitaires après la retraite*

**MULLER MIRZA Nathalie<sup>1</sup>, CESARI Vittoria<sup>2</sup>, IANNACCONE Antonio<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève, Suisse ; <sup>2</sup>Université de Neuchâtel

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie

*Mots-clés* : compétences, senior, engagement, identité, entretien

L'« apprentissage tout au long de vie » est aujourd'hui à la fois une notion et un ensemble d'expériences en débats dans la recherche et dans la société. Les études qui abordent la question se concentrent généralement sur les différents enjeux (sociologiques, économiques, psychologiques) en lien avec la vie professionnelle. Peu d'investigations portent sur les processus d'apprentissage des personnes après l'âge de la retraite.

La recherche présentée ici, menée par une équipe de sociologues et de psychologues, est intitulée « Bien vivre sa retraite avec les autres : engagements, compétences et qualité de vie à l'ère du lifelong learning » (Farinaz, et al. 2018). Elle étudie les compétences déployées par des seniors engagé-e-s comme bénévoles dans des associations, et leur rôle sur leur qualité de la vie. Le bénévolat en effet, qu'il soit inscrit dans le cadre du soutien au proches ou dans des associations, joue un rôle social essentiel (Cesari Lusso, et al., 2017 ; Muller Mirza & Albanèse, 2018).

Pour cet exposé, adoptant une approche socioculturelle et phénoménologique en psychologie (Grossen, et al. 2021), nous souhaitons contribuer au débat sur les compétences après l'âge de la retraite en analysant des entretiens menés avec 8 personnes (4 hommes et 4 femmes) de manière à apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : En quoi consistent les compétences mobilisées ? Comment et dans quels contextes le sont-elles ? Quels liens entretiennent-elles avec les représentations que les personnes ont d'elles-mêmes ?

En procédant à cette analyse, nous examinons également les dynamiques interpersonnelles mises en œuvre dans le cadre-même des entretiens. Il nous semble en effet intéressant de mieux comprendre les conditions qui facilitent la mise en mots d'expériences souvent considérées comme « naturelles », « évidentes » ou peu intéressantes par les personnes interrogées. Nous apporterons ainsi des observations méthodologiques qui contribuent à la discussion sur l'opérationnalisation de la notion de « compétences agies » (Cesari & Muller Mirza, 2022).

Les résultats montrent combien les compétences sont en lien étroit avec des processus de reconfiguration identitaire et la mise en place d'un rapport aux autres et au monde basé sur une recherche de sens. Cet exposé contribue ainsi à visibiliser des compétences peu étudiées dans le champ de la recherche en éducation, auprès d'une population dont les apports pour la société sont essentiels. Il nourrit également la discussion méthodologique sur les techniques d'entretien fondées sur la construction d'une intersubjectivité.

#### Bibliographie

Cesari Lusso, V. & Muller Mirza, N. (mars 2022). « La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences des sujets », *Expliciter*, 33.

Cesari Lusso, V., Iannaccone, A. & Lambolet, S. (2017). Rapport final et vidéo de l'étude "Nouvelles technologies de la communication et qualité de la vie relationnelle. Défis et ressources du point de vue des grands-parents" (A consulter sur le site [www.leenaards.ch](http://www.leenaards.ch))

Fassa, F., Repetti, M., Muller Mirza, N., Cesari, V. & Iannaccone, A. (2018). *Bien vivre sa retraite avec les autres. Engagements, compétences et qualité de la vie à l'ère du lifelong learning*. Lausanne : Fondation Leenaards.

Grossen, M., Zittoun, T., & Baucal, A. (2021). Learning and developing over the life-course: A sociocultural approach. Introduction to the special issue. *Learning, Culture and Social Interaction*.

Muller Mirza, N., & Albanèse, O. (2020). Les pratiques de bénévoles auprès d'enfants migrants en difficulté scolaire : un système d'activité sous tension. *Recherches en Éducation*, 42, 99–112. <https://doi.org/10.4000/ree.1496>

## Communications individuelles | SSRE\_S13A\_13

### *Disparitäten in Anstrengungsbereitschaft und Leistung nach sozioökonomischem Status, Familiensprache und Geschlecht: Folgen von Sozialisation oder von Diskriminierung durch verzerrte Lehrpersonenerwartungen*

**NEUENSCHWANDER Markus P.<sup>1</sup>, NIEDERBACHER Edith<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Switzerland ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Bern

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Motivation, Formation des maîtres, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Anstrengungsbereitschaft, Leistung, Lehrpersonenerwartungen, Diskriminierung, Sozialisation

#### Einleitung

Soziale, ethnische und geschlechtsbezogene Bildungsungleichheiten bezüglich Leistungen wurden regelmässig belegt. Diese Ungleichheiten können mit unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens in der Familie (Sozialisation; Ditton, 2013) und durch Diskriminierungsprozesse erklärt werden (Petersen, 2011). In der Diskussion um Diskriminierung in der Schule wurde immer wieder die Rolle von Lehrpersonenerwartungen diskutiert. Neben den selbsterfüllenden Effekten von Lehrpersonenerwartungen wurden in früheren Studien die Determinanten von Lehrpersonenerwartungen untersucht (Wang et al., 2018). Lehrpersonenerwartungen hängen stark von Anstrengungsbereitschaft und Leistung ab (Jussim et al., 1996). Allerdings zeigen Studien, dass Anstrengungs- und Leistungserwartungen von Lehrpersonen auch je nach Ausprägung der strukturellen Merkmale sozioökonomischer Status (HISEI), Familiensprache und Geschlecht der Schüler\*innen variieren können. Wie hängen der sozioökonomische Status, die Familiensprache bzw. das Geschlecht mit der Anstrengungsbereitschaft und den Leistungen von Schüler\*innen zusammen? Werden diese Zusammenhänge durch fachspezifische Anstrengungs- und Leistungserwartungen von Lehrpersonen erklärt (Mediation)?

#### Methode

Die Fragen werden anhand von Daten aus dem Schweizer Forschungsprojekt «SCALA – Bildungschancen in sozial heterogenen Schulklassen fördern» untersucht. 1152 Schüler\*innen (4., 5. und 6. Klasse) aus 75 Klassen füllten je zu Beginn (t1) und am Ende (t2) des Schuljahrs 2016/17 Fragebogen und standardisierte Leistungstests aus. 1098 Eltern und die Klassenlehrpersonen der Schüler\*innen füllten ebenfalls zu beiden Messzeitpunkten Fragebogen aus.

## Ergebnisse

Die Fragen wurden mit Pfad- bzw. Strukturgleichungsmodellen getrennt für die Bereiche Leistungen bzw. die Anstrengungsbereitschaft in Deutsch und Mathematik getestet.

Das Strukturgleichungsmodell für die Anstrengungsbereitschaft im Fach Deutsch wies gute Modellfitwerte auf. Hinsichtlich des Geschlechts wurde ein signifikanter Sozialisierungseffekt gefunden (Mädchen schätzten ihre Anstrengungsbereitschaft höher ein als Buben). Die Familiensprache und der HISEI waren keine signifikanten Prädiktoren für die Anstrengungsbereitschaft zu t<sub>2</sub>, nach Kontrolle der Anstrengungsbereitschaft zu t<sub>1</sub>. Die Diskriminierungsthese wurde hinsichtlich aller strukturellen Merkmale der Schüler\*innen bestätigt, d.h. es fanden sich signifikante indirekte Effekte von HISEI, Familiensprache und Geschlecht auf die Anstrengungsbereitschaft zu t<sub>2</sub> (nach Kontrolle der Anstrengungsbereitschaft zu t<sub>1</sub>), mediiert durch die verzerrten Lehrpersonenerwartungen an die Anstrengungsbereitschaft im Fach Deutsch. Die Ergebnisse zur Anstrengungsbereitschaft im Fach Mathematik waren ähnlich. Das analoge Modell wurde für die Leistungen in Deutsch und Mathematik geprüft. Auch hier waren die Ergebnisse ähnlich.

## Diskussion

Die Ergebnisse belegen die hohe Bedeutung der Lehrpersonenerwartungen. Da Lehrpersonenerwartungen selbsterfüllend sind, wirken sich verzerrte Lehrpersonenerwartungen für bestimmte Schüler\*innengruppen nachteilig aus. Studien zeigen, dass Lehrpersonen im Rahmen von Weiterbildung so modifiziert werden können, dass sie akkurater werden (Neuenschwander et al., 2021). Die Ergebnisse belegen die Notwendigkeit, Lehrpersonen im Hinblick auf eine faire Beurteilung zu sensibilisieren.

### Literatur

- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit. In R. Becker & A. Schulze (Eds.), *Bildungskontexte* (S. 173-206). Wiesbaden: Springer.
- Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Neuenschwander, M. P., Mayland, C., Niederbacher, E., & Garrote, A. (2021). Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. *Learning and Individual Differences*, 87, 1-9. doi:10.1016/j.lindif.2021.101995
- Petersen, L.-E. (2011). Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt* (S. 233-252). Göttingen: Hogrefe.
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.

## Lehrpersonen- und Elternurteile von Aspekten der Sozialkompetenz bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten

**RÖSTI Ilona, PRIETH Vanessa, ZAVERY Alafia, BÖLSTERLI Janine, NEUENSCHWANDER Markus P.**

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Schweiz

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Evaluation, test et mesure, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Sozialkompetenz, Lehrpersonenerurteile, Elternurteile, Entwicklungstest

Seit der Einführung des Lehrplans 21 müssen Lehrpersonen auch überfachliche Kompetenzen der Schüler:innen beurteilen. Dazu zählen beispielsweise Aspekte der Sozialkompetenz wie die Selbstwahrnehmung, das Einfühlungsvermögen sowie die Kooperation mit Mitschüler:innen. Diese Aspekte sind für die Steuerung des Lernens sowie des Sozialverhaltens relevant und spielen bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten eine zentrale Rolle (Skripkauskaitė et al., 2015). Frühere Studien zeigen, dass die Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen für Lehrpersonen eine Herausforderung darstellen kann (Neuenschwander et al., 2015).

Eltern beurteilen die überfachlichen Kompetenzen ihrer Kinder im Durchschnitt positiver als Lehrpersonen. Während Lehrpersonen die überfachlichen Kompetenzen gestützt auf ihre Ausbildung im Klassenverband beurteilen und eine professionelle und emotionale Distanz aufbauen können, haben viele Eltern eine intensivere und innigere Beziehung zum Kind und vertreten dessen Interessen (Schönmoser et al., 2018).

Im Beitrag wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen: Wie übereinstimmend ist die Beurteilung verschiedener Aspekte der Sozialkompetenz der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten von Lehrpersonen und Eltern? Wie können Urteilsunterschiede erklärt werden?

## Methode

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Daten des FOSSA-Projekts herangezogen. Lehrpersonen (Klassen- und Partnerlehrpersonen sowie Heilpädagog:innen) und Eltern füllten jeweils einen Fragebogen zu Aspekten der Sozialkompetenz aus der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (Petermann & Petermann 2013) von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten (Kindergarten und 1./2. Klasse) aus. Zudem wurde mit den Kindern der Subtest «sozial kompetent handeln» des IDS-Entwicklungstests (Grob et al., 2009) durchgeführt. Die Urteile der Lehrpersonen und Eltern sowie die Entwicklungstestdaten von 158 Kindern im Alter von  $M=7.1$  Jahren ( $SD=1.2$ ) wurden ausgewertet.

## Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Urteile von Eltern und Lehrpersonen positiv zusammenhängen. Gemäss Regressionsanalysen schätzen die Eltern alle Aspekte der Sozialkompetenz signifikant positiver ein als Lehrpersonen. Die Mehrheit der Konzepte hängen signifikant mit dem Alter, dem Testergebnis zum sozialkompetenten Handeln, dem wertschätzenden

---

Erziehungsverhalten der Eltern sowie der Beziehung zum Kind aus Lehrpersonensicht zusammen. Die Urteilsunterscheide lassen sich durch die Beziehung zum Kind und dem wertschätzenden Erziehungsverhalten erklären.

### Diskussion

Die Ergebnisse weisen auf eine mässige Genauigkeit der Lehrpersonen- und Elternurteile hin. Die Urteile und das Entwicklungstestergebnis korrelieren positiv, was aufzeigt, dass Eltern und Lehrpersonen die Kinder akkurat einschätzen. Allerdings beeinflussen das Erziehungsverhalten und die Beziehung zum Kind die Beurteilungen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Urteilsunterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen nicht aufgrund kontextspezifischen Verhaltens entstehen, sondern aufgrund unterschiedlicher Beziehungen zum Kind. In Konsequenz ist es in der Ausbildung von Lehrpersonen wichtig, die Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen zu thematisieren und die Urteilsabhängigkeit von der Schüler:innenbeziehung zu reduzieren.

#### Literatur

Grob, A., Meyer, C. S., & Hagmann-von Arx, P. (2009). Intelligence and Development Scales (IDS). Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren. Huber.

Neuenschwander, M. P., Schneitter, J., & Niederbacher, E. (2015). Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im Kanton Aargau. Zentrum Lernen und Sozialisation, PH FHNW.

Petermann, U., & Petermann, F. (2013). Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Göttingen: Hogrefe.

Schönmoser, C., Schmitt, M., Lorenz, C., & Relikowski, I. (2018). Prosoziales Verhalten von Kindergartenkindern – Ein Vergleich der Eltern- und Erzieherperspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 317–337. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0783-x>

Skripkouskaite, S., Hawk, S. T., Branje, S. J. T., Koot, H. M., van Lier, P. A. C., & Meeus, W. (2015). Reactive and proactive aggression: differential links with emotion regulation difficulties, maternal criticism in adolescence. Aggressive Behavior, 41(3), 214–226. <https://doi.org/10.1002/ab.21583>

## Communications individuelles | SSRE\_S13A\_14

### *Does Schooling Affect Socioeconomic Inequalities in Educational Attainment?*

**GRÄTZ Michael**<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>University of Lausanne ; <sup>2</sup>Stockholm University

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement obligatoire, Justice sociale, inégalités et équité, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : education, inequality in educational attainment, natural experiment, schooling

Critical theories of education and the dynamics of skill formation model predict that the education system reproduces socioeconomic inequalities in educational attainment. Previous empirical studies comparing changes in socioeconomic inequalities in academic performance over the summer to changes in these inequalities during the school year argue, however, that schooling reduces inequalities in educational performance. The present study sheds light on the question of whether schooling affects socioeconomic inequalities in educational attainment by analyzing a natural experiment that induces exogenous variation in the length of schooling and allows me to investigate the causal, long-term effects of the length of schooling on inequalities in educational attainment. Some German states moved the school start from spring to summer in 1966/1967 and introduced two short school years, each of which was three months shorter than a regular school year. I use variation in the short school years across cohorts and states to estimate the causal effects of the length of schooling on socioeconomic inequalities in educational attainment based on two German panel surveys. Less schooling due to the short school years did not affect inequalities in educational attainment. This finding runs counter to the results from the summer learning literature and to the predictions of the dynamics of skill formation model and critical theories of education. I conclude by discussing the implications of this finding for our understanding of socioeconomic inequalities in educational attainment.

#### References

Meister, Hans. 1972. Zur Unangemessenheit des Anfangsunterrichts in der Grundschule: Vergleichende Untersuchung des Einflusses der Kurzschuljahre auf Schulleistungen. Dissertation, Universität des Saarlandes.

Passaretta, Giampiero, and Jan Skopek. 2021. "Does Schooling Decrease Socioeconomic Inequality in Early Achievement? A Differential Exposure Approach." *American Sociological Review*, DOI: 10.1177/00031224211049188.

Pischke, Jörn-Steffen. 2007. "The Impact of Length of the School Year on Student Performance and Earnings: Evidence from the German Short School Years." *The Economic Journal* 117:1216–42.

Skopek, Jan, and Giampiero Passaretta. 2021. "Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany." *Social Forces* 100:86–112.

Thiel, Berthold. 1973. Die Auswirkung verkürzter Unterrichtszeit auf die Schulleistung: Untersuchung zur Problematik der Kurzschuljahre. Dissertation, Eberhard-Karls Universität Tübingen.

---

## Cultures of economic education: a comparison of grammar school curricula in federal, multilingual Switzerland regarding educational goals and learning content

**RUOSS Thomas<sup>1</sup>, ACKERMANN Nicole<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Zürich

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Curriculum et approche programme/référentiel, Education et citoyenneté

*Mots-clés* : grammar school, curriculum, economic education, subject goals and contents, federalism, multilingualism

According to the federal educational system of Switzerland, grammar schools' (*Gymnasium, lycée, liceo*) curricula differ substantially between cantons and even between schools (Bonati, 2017). A corresponding curriculum analysis of the subject "economics and law" may disclose regional differences in academic "cultures of thought" (Fourcade, 2009) and in subject-specific concepts of economic education (Ackermann, 2021b; Hedtke, 2011; Tafner, 2016). Few curriculum studies have focused on economic education on the level of grammar schools to date (Ackermann, 2021a; Fridrich, 2018; Hedtke, 2018; Kaminski, 2001; Siegfried & Hangen, 2020; Weber, 2005). However, a comparative, cross-linguistic analysis of Swiss grammar schools' curricula is not yet available.

This study focuses on cultures of economic education at the level of grammar schools in federal, multilingual Switzerland. Our research goal is twofold: (1) to compare curricular subject goals and subject content, and (2) to identify structural characteristics along which these goals and content differ. We compiled a dataset with 47 curricula, representing all 95 curricula of state-approved Swiss grammar schools, systematically indexed the documents (e.g., enactment year, curriculum language, school tradition) and qualitatively analysed the documents. For subject goals, we developed a coding system that considers differentiation of subject types and reference to the superior goals of Swiss grammar schools (EDK, 1995, article 5 MAR). For subject contents, we applied a coding system that refers to the academic research and teaching disciplines "economics" and "business administration" (Ackermann, 2021a; Schumann et al., 2010).

Results regarding subject goals showed that around half of the curricula define different goals for the introductory and the major subject, few curricula refer to the superior goals of grammar schools. With regard to subject content, we found the introductory subject heterogeneous and the major subject rather homogeneous. Subject content clearly differ in terms of curriculum language, but no clear pattern was found regarding other structural characteristics. Moreover, in German-language curricula the two disciplines "economics" and "business administration" are rather equally weighted, whereas in Roman-language curricula "economics" is more dominant. We conclude that cultural "variants of a capitalist spirit" (Münnich & Sachweh, 2017) become evident across language regions and are reflected in grammar schools' curricula. These findings refer to the formal curriculum and cannot be interpreted as teaching/learning in the classroom, i.e., the enacted curriculum (Orlowski, 2012). However, our findings on cultural differences in economic education may be fruitful for curriculum analysis of other subjects and future curriculum design (EDK, 2018, 2020).

### References

Ackermann, N. (2021a). Ökonomische Bildung auf der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz: Eine vergleichende Lehrplananalyse hinsichtlich Fachstruktur, Bildungsziele und Lerninhalte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(1), 14–41.

Ackermann, N. (2021b). Zum Bildungsideal des «mündigen Wirtschaftsbürgers»: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mitnik, & G. Tafner (Eds.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (pp. 147–178). Springer VS.

Bonati, P. (2017). Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne: Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven. *Hep. Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsreglement, MAR) vom 16.01.1995 bzw. 15.02.2015*, SR 4.2.1.1.

EDK. (2018). Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität: Mandat für Projektphase I vom 06.09.2018: Auslegeordnung zu den Referenztexten.

EDK. (2020). Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität: Mandat für Projektphase II vom 30.01.2020: Projektorganisation.

Fourcade, M. (2009). *Economists and societies: Discipline and profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s*. Princeton University Press.

Fridrich, C. (2018). Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke, & G. Tafner (Eds.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (pp. 81–108). Springer VS.

Hedtke, R. (2011). Konzepte ökonomischer Bildung. *Wochenschau*.

Hedtke, R. (2018). Das Sozioökonomische Curriculum. *Wochenschau*.

Kaminski, H. (2001). Kerncurriculum Ökonomische Bildung. In H. Kaminski, H. Hübing, R. Zedler, & W. Staudt (Eds.), *Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung* (pp. 8-30). Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.

Münnich, S., & Sachweh, P. (2017). Varianten des kapitalistischen Geistes im Wandel? In P. Sachweh & S. S. Münnich (Eds.), *Kapitalismus als Lebensform? Deutungsmuster, Legitimation und Kritik in der Marktgesellschaft* (pp. 3–26). Springer Fachmedien.

Orlowski, P. (2012). The Purpose of Schooling: Ideology in the Formal and "Enacted" Curriculum. In P. Orlowski (Ed.), *Teaching About Hegemony: Race, Class and Democracy in the 21st Century* (pp. 55–74). Springer Netherlands.

Schumann, S., Eberle, F., Oepke, M., Pflüger, M., Gruber, C., & Pezzotta, D. (2010). Inhaltsauswahl für den Test zur Erfassung ökonomischen Wissens und Könnens im Projekt «Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden (OEKOMA)». Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (ehem. Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik).

Siegfried, C., & Hangen, J. (2020). Formelle Lerngelegenheiten zur Ausbildung ökonomischen Fachwissens: eine bundesweite Lehr- und Modulplananalyse. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung, Digitale Festschrift für Eveline Wuttke*, hrsg. v. Karin Heinrichs, Kristina Kögler & Christin Siegfried, 1–22.

Tafner, G. (2016). Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der Ökonomischen Bildung. In H. Arndt (Ed.), *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung* (pp. 30-42). Wochenschau.

Weber, B. (2005). Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In DEGÖB (Ed.), *Standards in der ökonomischen Bildung* (pp. 17-50). Thomas Hobein.

## Débats méthodologiques autour de l'évaluation dans l'enseignement supérieur | AREF\_S13B\_01

### *Débats méthodologiques autour de l'évaluation dans l'enseignement supérieur : les enseignements de quatre travaux menés dans les universités françaises.*

Président(s) de session : **GIRET Jean-François** (IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté)

Discutant(s) : **MICHAUT Christophe** (Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Université de Nantes)

Fils rouges SIEF : Numérique

Domaine spécifique : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure

Mots-clés : Enseignement supérieur, évaluation, dispositifs, méthodologie quantitative

L'évaluation suscite de nombreux débats dans l'enseignement supérieur. Si en France, par le passé, certains pouvaient regretter la difficulté de mettre en place une culture de l'évaluation (Duru-Bellat et al., 2000), d'autres chercheurs semblent plutôt insister sur la question d'une économicisation de l'enseignement supérieur à partir notamment de la multiplication d'objectifs et d'indicateurs (Garcia, 2008). Romainville (2013) pointe plusieurs problèmes dans le développement de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Les procédures normalisées et standardisées, l'implication d'un nombre croissant d'acteurs extérieurs et le caractère de plus en plus public des résultats de ces évaluations conduisant parfois à des palmarès, vont fragiliser l'adhésion à l'évaluation et même douter des méthodologies utilisées.

Ce symposium, à partir de quatre évaluations de dispositifs ou d'outils développés dans l'enseignement supérieur français, cherche à questionner les enjeux et les difficultés méthodologiques liées à l'évaluation. Les quatre évaluations discutées ont cherché à appréhender l'effet de dispositifs et d'outils pédagogiques sur les étudiants, notamment sur leur motivation, leur engagement, leurs acquis ou leur orientation. Il s'agira à travers ces quatre cas, de questionner deux concepts souvent considérés comme centraux dans l'évaluation (Sall et De Ketele, 1997), l'efficacité et l'équité. Le premier concerne les effets de ces dispositifs en regard des intentions visées et des objectifs affichés par l'institution, en termes d'acquis, de réussite ou d'orientation. Le second concerne l'aspect compensateur de ces dispositifs, souvent mis en avant lors de leur diffusion sur le terrain. Trois communications portent sur l'évaluation d'outils ou de dispositifs dans des universités et concernent l'expérimentation d'une certification d'un MOOC par des open-badges, l'utilisation de plateformes d'enseignement en ligne et la mise en place d'un dispositif de réorientation. La quatrième recherche relève plus d'une méta-évaluation (Baslé, 2013) dans la mesure où elle concerne plusieurs actions réalisées dans le cadre d'un appel à projets national. Les quatre recherches s'appuient sur des enquêtes et des indicateurs d'évaluation quantitative, même s'ils sont complétés par des matériaux plus qualitatifs. Enfin, elles questionnent à des degrés différents, les conséquences de l'utilisation de l'outil numérique par les étudiants (plateformes d'orientation et d'enseignement en ligne, badges numériques, formations et certifications en ligne).

#### Bibliographie

Baslé, M. (2013). Méta évaluation des politiques publiques et qualité des évaluations. *Revue française d'administration publique*, (4), 1017-1027.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J. P., Leroy-Audouin, C., & Michaut, C. (2000). Ecueils et enjeux de l'évaluation de l'enseignement supérieur universitaire. *Administration et éducation*, (86), 133-146.

Garcia, S. (2008). L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? *Genèses*, (1), 66-87.

Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? In Romainville, M.,

Goasdoué, R., & Vantourout, M. (2012). Évaluation et enseignement supérieur (pp. 273-322). De Boeck.

Sall, H. N., & De Ketele, J. M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.

### *Evaluer les effets des plateformes d'enseignement en ligne sur l'engagement cognitif des étudiants de 1ère année universitaire : une approche exploratoire*

**DUGUET Amélie<sup>1</sup>, CORBIN Lucie<sup>2</sup>, MORLAIX Sophie<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté ; <sup>2</sup>LEAD-CNRS, Université de Bourgogne Franche-Comté

S'il existe un réel manque de consensus autour des effets du numérique sur les acquisitions des étudiants inscrits en première année universitaire, des travaux ont déjà pu démontrer que l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement pouvait favoriser la responsabilisation et l'engagement de l'étudiant face à son apprentissage et à sa réussite (Saunders et Klemming, 2003) et agir sur l'autorégulation et l'autonomie des étudiants (Monsakul, 2008). Parallèlement, des recherches ont permis de mettre au jour un lien entre la pédagogie de l'enseignant et l'engagement des étudiants (Bédard, Lison, Dalle et Boutin, 2010). Ces constats, datant de plus d'une décennie, conduisent à questionner le rôle joué par les pratiques numériques des enseignants sur l'engagement des étudiants inscrits au sein du système universitaire français. Dans le cadre de

---

cette communication, nous plaçons la focale sur les plateformes d'enseignement en ligne, de type Moodle. Des travaux ont porté sur les représentations des étudiants à l'égard de ce type d'outil numérique et montrent que ces plateformes sont considérées utiles par plus de neuf étudiants sur dix (Michaut et Roche, 2017). En revanche, les représentations des étudiants relatives aux pratiques des enseignants avec ce type de plateforme n'ont été que peu documentées dans la littérature scientifique. Dans quelle mesure ces représentations peuvent-elles influencer sur l'engagement des étudiants de première année de licence ? Le concept d'engagement étant multidimensionnel, nous faisons le choix de nous centrer sur sa dimension cognitive, définie comme étant la qualité et le degré d'effort mental déployé par un étudiant lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage (Salomon, 1983), et composée de plusieurs sous-dimensions, notamment décrites par Leduc, Kozanitis et Lepage (2018) : la mise en œuvre par l'étudiant de stratégies d'apprentissage en profondeur et en surface, de processus d'autorégulation, sa persévérance et son engagement situationnel. Seront présentés les résultats issus d'une enquête en ligne menée au printemps 2021 dans une université française auprès d'un échantillon de 837 étudiants de première année universitaire, issus de disciplines variées. L'analyse des résultats, encore en cours, semble montrer que plus encore que les pratiques des enseignants avec ce type de plateforme, c'est surtout la satisfaction des étudiants à l'égard de ces pratiques qui influe, toutes choses égales par ailleurs, sur leur engagement cognitif, et plus particulièrement sur leur capacité à s'autoréguler et sur leur engagement situationnel.

#### *Bibliographie*

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D. & Boutin, N. (2010). Predictors of student's engagement and persistence in an innovative PBL curriculum: Applications for engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 26(3), 511-522.

Leduc, D., Kozanitis, A. et Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3). <http://mje.mcgill.ca/article/view/9483/7385>

Michaut, C. et Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). DOI : 10.4000/ripes.1171

Monsakul, J. (2008). A research synthesis of instructional technology in higher education. Dans K. McFerrin *et al.* (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education (SITE) International Conference 2008* (p. 2134-2139). Chesapeake, VA : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Saunders, G. et Klemming, F. (2003). Integrating technology into a traditional learning environment. Reasons and risks of success. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 74-86. doi:10.1177/1469787403004001862.

## *L'évaluation par open-badges dans l'enseignement supérieur : les enjeux méthodologiques relevés lors d'une expérimentation*

### **ROLLIN Bastien**

Doctorant, IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté et Université de Mons (UNAS)

Le processus de Bologne a sensibilisé l'enseignement supérieur à l'approche par compétences. L'évaluation et la reconnaissance notamment des compétences dites « transversales » sont devenues de véritables enjeux pour l'enseignement supérieur. Reposant à la fois sur des savoirs, savoir-faire et savoir-être (Berthaud, 2017) ; celles-ci seraient aussi importantes dans le contexte universitaire que professionnel. Face à la complexité à les évaluer (Tardif et Dubois, 2013), l'enseignement supérieur tente alors d'identifier de nouvelles solutions. L'une d'entre elles pourrait être le recours d'un nouvel outil numérique appelé « open-badge ».

Imaginé en 2011 à la suite de la rencontre entre les fondations Mozilla et MacArthur, l'open-badge peut être défini comme « une image numérique dans laquelle sont enregistrées un certain nombre d'informations, ou métadonnées » (Ravet, 2017) permettant de rendre compte les différents apprentissages, engagements, réalisations ou encore compétences d'un individu (Liyanagunawardena *et al.*, 2017). Les métadonnées encapsulées au sein des badges numériques permettent d'obtenir des informations sur l'émetteur ainsi que le récepteur du badge, sur les critères qui lui sont associés mais aussi sur les preuves qui justifient son attribution. Ils sont notamment supposés aider à la reconnaissance de compétences non académiques, qui ne sont pas ou mal certifiées par le diplôme.

Cette proposition de communication a pour objectif de revenir sur l'intérêt qu'ont les étudiants pour un tel outil digital dans l'enseignement supérieur mais aussi de questionner son caractère équitable. La partie empirique repose sur une expérimentation en licence de Sciences de l'Éducation d'un dispositif d'aide à la réussite visant à promouvoir, évaluer et reconnaître plusieurs compétences transversales jugées essentielles dans la réussite universitaire.

A partir d'une méthodologie quantitative, nos premiers résultats montrent que les étudiants ont apprécié la possibilité d'obtenir des badges numériques et souhaiteraient un déploiement plus important d'open-badges dans leur établissement de formation afin de reconnaître les compétences qu'ils peuvent acquérir et développer au sein de l'université mais également en dehors de celle-ci. Pourtant, et malgré l'engouement constaté autour des badges numériques, cette recherche montre que différentes caractéristiques individuelles, comme le niveau d'autodétermination des étudiants, leurs performances académiques ou encore leur niveau de compétences numériques pèsent à la fois sur leur décision de s'engager dans un dispositif proposant des open-badges mais aussi influencent le nombre de badges numériques qu'ils obtiennent. Il est donc important de se questionner sur l'équité d'un tel outil numérique s'il est amené à se généraliser dans les établissements de l'enseignement supérieur.

#### *Bibliographie*

Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence* (Doctoral dissertation, Bourgogne Franche-Comté).

Liyanagunawardena, T. R., Scalzavara, S., & Williams, S. A. (2017). Open Badges: A Systematic Review of Peer-Reviewed Published Literature (2011-2015). *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 20(2), 1-16.

---

Ravet, S. (2017). Réflexions sur la genèse des Open Badges. De la valorisation des apprentissages informels à celle des reconnaissances informelles—point de vue d'un praticien. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*. [En ligne], 20 | 2017, DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.2043>

Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29-45.

## *Evaluation d'un dispositif de réorientation à l'université*

**JACOB Cécile**

Doctorante, Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Université de Nantes

La question de la réorientation dans l'enseignement supérieur est difficile à cerner, tant elle peut désigner des formes différentes, du changement de filière dans un même domaine de formation jusqu'aux ruptures radicales faisant passer de l'enseignement supérieur aux formations professionnelles de niveau 3 (Rapport IGESR, 2020).

En France, environ un bachelier sur quatre se réoriente pendant ses études (Papagiorgiou, 2018). Ce phénomène, souvent associé à la problématique de l'échec à l'université par les institutions (Annoot et al., 2019), questionne les ressources et actions proposées à ces étudiants en réorientation. D'autant que l'université par son rôle d'acteur social, est garant de l'inclusion sociale et professionnelle des jeunes. Les dispositifs de remédiation visant à pallier les inégalités de réussite à l'université (Michaut, 2003), pourraient ainsi diminuer les écarts constatés entre les attendus institutionnels et les projets des jeunes (Zaffran et Aigle, 2020).

Cette communication se propose d'évaluer un dispositif d'aide à la réorientation aux étudiants en première année de Licence. Dans quelle mesure ce dispositif est-il adapté aux attentes des étudiants ?

Nous présenterons les résultats d'une étude exploratoire portant sur l'adaptation des établissements à la délinéarisation des parcours étudiants. Cette étude s'intéresse à un dispositif de réorientation proposés aux étudiants de Licence 1, piloté par le service universitaire d'information et d'orientation (SUIO). L'étudiant remplit un formulaire en ligne portant sur son parcours, ses questionnements et ses besoins d'accompagnement. Par la suite, l'étudiant bénéficie d'un accompagnement « sur mesure » avec un professionnel du SUIO, avec la possibilité de participer à des ateliers et des stages afin d'affiner son projet.

A partir d'une méthodologie mixte, l'enquête vise à évaluer l'adéquation du dispositif universitaire au besoin des étudiants et à leurs projets d'avenir. D'une part, l'analyse des données des formulaires offre la possibilité de mieux identifier les raisons pour lesquelles les étudiants se saisissent du dispositif (800 répondants). D'autre part, des entretiens semi-directifs (10) seront menés auprès d'étudiants afin d'évaluer leur satisfaction quant à ce dispositif et les effets perçus au regard de leur nouveau projet.

Nous faisons l'hypothèse que l'efficacité de ce dispositif dépend du profil de l'étudiant qui s'en saisit. Le dispositif de remédiation peut s'avérer plus efficace pour des étudiants ayant subi une orientation « contrainte » à l'issue du lycée (premier vœux non obtenu) que des étudiants déçus par leur premier choix. Une hypothèse alternative conçoit un décalage entre la temporalité institutionnelle du dispositif et les temporalités étudiantes pouvant altérer l'efficacité du dispositif.

### *Bibliographie*

Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., & Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*. Paris : CNESCO.

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*, 43, 101-113.

Minault, B., Bergerat, S., Girardey-Maillard, M., Jeauffroy, B., & Jellab, A. (2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*. Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation, du sport et de la recherche (IgéSR).

Papagiorgiou, H. (2018). Parcours dans l'enseignement supérieur : quel bilan pour les bacheliers 2008 ? . *Note flash du SISE*, n°13.

Zaffran, J., & Aigle, M. (2020). Qui décroche de l'université : Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine. *Revue de l'OFCE*, 3(3), 5-41.

## *Quels enjeux autour de l'évaluation des innovations pédagogiques ? L'exemple des projets labélisés IDEFI dans l'enseignement supérieur français*

**BERTHAUD Julien<sup>1</sup>, GIRET Jean-François<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>IREDU, Céreq, Université de Bourgogne Franche-Comté ; <sup>2</sup>IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté

En 2012, 36 projets IDEFI (Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes) ont été sélectionnés dans le cadre du Programme d'Investissements d'Avenir (PIA). Ces projets ont été portés par différents établissements d'enseignement supérieur français, universités et écoles. Les publics visés concernent des étudiants, des lycées mais également d'autres apprenants, en emploi ou sans emploi, inscrits dans des dispositifs de formation tout au long de la vie. Les actions de formations innovantes sont également très variées et peuvent relever de nouvelles méthodes pédagogiques, de créations de nouveaux cursus ou d'innovations plus didactiques.

La littérature scientifique souligne les difficultés rencontrées par les équipes pédagogiques engagées dans de tels dispositifs pour évaluer les effets des actions qu'ils mettent en place (Salmon *et al.* 2009 ; Perret, 2014 ; Perret, Berthaud, Demougeot-Lebel, 2016). Comme le souligne Romainville (2013), un des enjeux de l'évaluation en matière de formation est le « recueil systématique, valide et fidèle d'informations appropriées aux objectifs dont on souhaite mesurer l'atteinte », ce qui peut poser



notamment des questions docimologiques relativement complexes. De plus, dans le cas d'une formation ou d'une action innovante, il est important de distinguer l'évaluation qui s'intéresse aux effets ou l'impact, de celle qui se limite à un contrôle et qui porte sur le suivi et la qualité (Dejean, 2003).

L'objectif de cette recherche est de mettre en relation les modes d'évaluation et les indicateurs qui ont été retenus, en fonction des types d'innovation pédagogique développés dans le cadre de chaque IDEFI. Ce travail repose une convention de recherche avec le SGPI et l'ANR qui a permis d'avoir accès aux comptes-rendus scientifiques annuels de tous les projets IDEFI et aux indicateurs de suivis qu'ils ont transmis à l'ANR. A partir de ce matériau, l'analyse a porté sur une sélection de 11 projets IDEFI représentatifs de la diversité des actions menées, ainsi qu'une série d'entretiens semi-directifs auprès des porteurs de projets de ces IDEFI.

Les résultats révèlent que les évaluations réalisées ont souvent été foisonnantes mais hétérogènes, du fait de la diversité des actions innovantes. L'absence de population témoin, la difficulté de construire des outils docimologiques adaptés aux innovations proposées, l'impossibilité de faire un suivi des apprenants ont parfois été des points de blocage dans la mise en place des évaluations. Ponctuellement, la collaboration avec la recherche a contribué à affiner les méthodes d'évaluation et a ouvert des pistes concernant les indicateurs pertinents à retenir, en lien avec les actions proposées.

#### Bibliographie

- Dejean, J. (2003). L'évaluation des innovations pédagogiques. In *Colloque-Sciences, Bordeaux. Vol. 5*.
- Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan réussite en licence à l'université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-2.
- Perret, C., Berthaud, J., Demougeot-Label, J. (2016). Effets des dispositifs d'aide à la réussite : quelles représentations des enseignants chercheurs engagés ? *Recherche et formation*, n°81, p.65-78.
- Romainville, M. (2013). « Evaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? » In *Evaluation et enseignement supérieur* (p. 273–322). Bruxelles : De Boeck.
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M. *et al.* (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique : Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25-2.

## L'éducation numérique égalitaire : des politiques et des outils pédagogiques à l'encontre du sexisme et du handicap | AREF\_S13B\_02

Président(s) de session : **PONT Elena** (Université de Genève)

Discutant(s) : **COLLET Isabelle** (Université de Genève)

Fils rouges SIEF : Numérique

Domaine spécifique : Courants pédagogiques, Dispositifs et outils, Justice sociale, inégalités et équité

Mots-clés : Éducation numérique, citoyenneté numérique, pédagogies féministes et de libération, handicap, politiques anti-cyberviolence

Ce symposium a pour thématique l'éducation numérique à l'égalité. L'éducation numérique peut être définie par la formation à la science informatique, aux usages des outils numériques et à l'éducation critique aux médias. Les communications montreront que l'éducation numérique porte un projet de transformation sociale, soutenu par des acteurs-trices conscientisé-es aux rapports de sexe et de handicap qui compliquent le rapport au savoir et limitent les orientations professionnelles.

L'introduction des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) a représenté un espoir d'égalisation des rapports individuels aux savoirs, du fait de la démocratisation et de la généralisation des usages des moyens numériques. Mais il s'est rapidement avéré que le maniement de ces moyens et des contenus numériques tend à creuser les inégalités d'accès aux savoirs, en termes de classe, de genre et de handicap, et reproduisent les échelles socialement hiérarchisées des utilisateurs-trices. Avec le développement des TICE, une éducation au numérique s'avère nécessaire, particulièrement dans l'institution scolaire, afin que ces technologies soient vectrices des droits et des responsabilités citoyennes des utilisateurs-trices. Si l'école doit alerter les élèves sur les mésusages des outils numériques, elle ne peut se contenter d'un discours de mise en garde. C'est pourquoi l'éducation au numérique évolue vers une éducation à la citoyenneté numérique respectueuse des différences. L'éducation au, et par le numérique devient un véhicule de lutte contre les inégalités liées au sexisme et au handicap.

La communication de Ségolène Couchot-Schiex questionnera les représentations sur le cyberharcèlement, qui participent de la construction de politiques éducatives mises en œuvre contre cette pratique violente. La présentation d'Ania Tadlaoui sera ensuite centrée sur l'élaboration en cours d'un instrument pédagogique destiné à soutenir la citoyenneté numérique par l'évitement de tout stéréotype sexiste dans cette ressource didactique, afin d'encourager l'accès des filles aux technologies du numérique. Enfin, Elena Pont et Giorgia Magni présenteront un instrument numérique d'auto-formation, soutenu par les principes des pédagogies féministes, qui a pour objectif la conscientisation des rapports sociaux et l'inclusion des femmes et des personnes handicapées dans une formation universitaire, puis dans les métiers du bâtiment et des travaux publics.

#### Bibliographie

- CIIP, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (s.d). Éducation numérique : éducation numérique et éducation aux médias. <https://www.ciip.ch/Activites/Education-numerique>
- Conseil de l'Europe. (2021). Citoyenneté numérique et éducation à la citoyenneté numérique. <https://www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education>

## *Politiques d'actions éducatives de lutte contre le cyberharcèlement : ce qui se pense de l'égalité des sexes et des sexualités*

**COUCHOT-SCHIEX Sigolène**

CY Cergy Paris Université

### **Introduction**

Un bilan des politiques publiques et éducatives d'égalité femmes-hommes (Collet, 2021) montre des avancées prescriptives indéniables mais des mises en pratiques peu convaincantes. Les cyberviolences (Couchot-Schiex et Richard, 2021), enjeux éducatifs actuels, offrent des situations propices à appréhender leurs grandes orientations.

Souvent analysées par la confrontation entre prescriptions et pratiques, les actions de lutte contre le cyberharcèlement du ministère de l'Éducation nationale français seront abordées en inversant le sens de l'analyse afin de faire émerger « ce qui se pense » (Charlot, 1994) dans les politiques éducatives d'égalité. La conceptualisation de la justice sociale de Fraser (2005) mettant en lien les revendications d'égalité sociale et les revendications de reconnaissance sous-tendra la problématisation. Seront alors susceptibles d'émerger des axiomes politiques, notamment à partir de ce sur quoi repose l'action locale ou les acteurs ciblés par les dispositifs de lutte contre le cyberharcèlement au cœur de notre étude.

### **Méthodologie**

Les matériaux ont été collectés sur les plateformes pédagogiques utilisées par l'Éducation nationale (Canopé). Ils prennent la forme de « Guide de prévention » contre les cyberviolences (2015, 2016) ; d'un guide ressources « Comportements sexistes et violences sexuelles : prévenir, repérer, agir » (2019) ; de notes d'information produites par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), service du Ministère (NI 2016, 2021) ; enfin, de l'ensemble de la documentation du programme de lutte contre le harcèlement à l'école (pHARe) (2021).

### **Résultats**

En cours d'élaboration, ils seront construits par analyse thématique pour répondre aux interrogations posées en problématique. En particulier seront identifiées les caractéristiques des orientations politiques et l'identification des niveaux de responsabilisation et les acteurs sollicités.

### **Discussion et conclusion**

Que disent ces actions des politiques d'égalité ? À quelle place l'égalité est-elle assignée ? Quels principes de justice (Fassa, 2014) sous-tendent ces politiques ?

#### *Bibliographie*

Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Armand Colin.

Collet, I. (2021). Après 40 ans de politiques « égalité » en éducation, avons-nous enfin abouti à la convention ultime ? *Mouvements*, 107(3), 84-94.

Couchot-Schiex, S. et Richard, G. (2021). Cyberviolences de genre. Définir et rendre compte du cybersexisme dans les pratiques numériques adolescentes. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 62. <https://doi.org/10.4000/edso.15858>

Fassa, F. (2014). A l'école, l'égalité (ne) va (pas) de soi. *RESO*. <https://www.reiso.org/document/265>

Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.

## *Démarche de conception d'un matériel pédagogique non genré de citoyenneté numérique destiné aux élèves du primaire de Suisse Romande*

**TADLAOUI-BRAHMI Ania**

Université de Genève

La représentation des femmes dans le secteur du numérique illustre parfaitement la fracture qui semble s'être érigée entre les femmes et la tech. Du côté des recherches en éducation, les résultats identifient une distinction genrée qui s'opère lors de l'appropriation des savoirs numériques chez les élèves (Andreucci et Chatoney, 2017).

Afin de limiter la transmission et le renforcement des stéréotypes de genre en vue d'encourager le développement du sentiment de légitimité face à un savoir, les pédagogies féministes explorent, à la fois, l'enseignement, l'apprentissage, le savoir et l'environnement éducatif (Solar, 1992). Pour ses partisan-ne-s, l'acte d'enseigner est capable de transformer les rapports sociaux de sexes, de classe et de race, etc.). En particulier, cette pédagogie vise l'égalité de traitement en s'intéressant aux capacités de « déconstruction » de la division socio-sexuée des savoirs par l'enseignement.

Face à ces constats, la récente introduction du plan d'étude éducation numérique de Suisse romande auprès des élèves dès le cycle 1 (CIIP, 2021) qui place l'acquisition d'une culture et d'une citoyenneté numériques comme nouvelles finalités, invite à se positionner sur les dispositifs d'enseignement du numérique pour se situer dans une perspective à visée égalitaire. En effet, en l'absence d'intervention pédagogique spécifique, les filles risquent de développer un rapport à ces savoirs moins positif que les garçons.

---

Dans le cadre de cette communication, il s'agira de présenter le processus de conception d'un matériel pédagogique non généré de citoyenneté numérique intitulé « Mon passeport pour le Web » destiné aux élèves de 7-8<sup>e</sup> Hamos. Ces degrés ont été privilégiés, car cette période marque le début de l'adolescence et les auteur-e-s identifient un renforcement des normes de genre (Vouillot, 2010). Une intervention visant à agir sur la sexualité des ressources scolaires dans ces degrés est nécessaire. La démarche de conception du matériel se fonde sur les champs théoriques de l'ingénierie didactique et de la citoyenneté numérique. Afin d'élaborer un matériel d'enseignement visant à faire disparaître toutes formes de sexualité des contenus, les principes des pédagogies féministes égalitaristes (Solar, 1992) ont été approfondis avec la nécessité d'articuler visions sociales et éducatives.

En somme, les contextes politiques et scientifiques invitent à formaliser une démarche d'élaboration et de diffusion d'un matériel d'enseignement à visée égalitaire.

#### Bibliographie

Andreucci, C. & Chatoney, M. (2017). Perception by French students of the gendered nature of material artifacts studied in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(1), 1-18.

CIIP. (2021). *Plan d'Étude – Éducation numérique*. [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch).

Solar, C. (1992). Dentelle de pédagogies féministes. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 264-285.

Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 171, 59-67. <https://doi.org/10.4000/rfp.1900>

## *Le « Parcours d'émancipation » : potentiels et limites d'un outil numérique pour se former aux questions de genre et de handicap en éducation/formation/travail*

**PONT Elena, MAGNI Giorgia**

Université de Genève

Aux fins de promouvoir l'inclusion de groupes minorisés dans le secteur du bâtiment et des travaux publics (BTP) en Côte d'Ivoire, l'équipe G-RIRE de l'Université de Genève a été mandatée pour sensibiliser les différent-es acteurs/trices d'un programme de maîtrise universitaire en gestion d'infrastructures, aux enjeux de participation liés au genre et au handicap dans ledit secteur. Un parcours interactif d'auto-formation portant sur les problématiques liées au genre et au handicap dans les différents contextes de formation et de travail a été développé.

La pédagogie féministe, qui prend racine dans le mouvement des femmes et s'inscrit dans les traditions des pédagogies critique et radicale, considère l'éducation comme un outil de transformation sociale (Briskin, 1990, p. 23). À travers cette pédagogie, les publics dominés (en particulier les femmes) peuvent aspirer à une reprise de pouvoir et viser leur autonomie (Pagé et al., 2018, p. 7). En appliquant ces objectifs, le parcours a été pensé dans une optique d'*empowerment*, c'est-à-dire de développement des capacités d'action des groupes minorés (Pereira, 2017, p. 84). Dans le « Parcours », cette vision a été traduite : d'une part, par la problématisation des discriminations comme base de notre démarche critique ; et, d'autre part, par le recours à la « Toile de l'égalité » (Collet, 2018), un outil pédagogique qui permet aux futur-es enseignant-es de promouvoir l'égalité dans leurs classes.

Les fondements pédagogiques du « Parcours » permettent de comprendre les mécanismes des injustices systémiques subies par les femmes et les personnes dites « handicapées ». La prise de conscience possiblement suscitée par le « Parcours » laisse entrevoir à ses utilisateurs/trices la possibilité d'une transformation sociale, à l'appui des connaissances acquises sur les contextes politique et socio-éducatif de la Côte d'Ivoire. Le « Parcours d'émancipation » propose donc des activités qui permettent de s'interroger sur les enjeux d'inclusion liés au genre et au handicap, et de se projeter comme acteurs/trices de l'inclusion des personnes dominées dans les cursus universitaires et le secteur du BTP locaux.

Cette communication visera, tout d'abord, à présenter l'ancrage théorique et les contenus de cet outil de formation numérique. Ensuite, elle proposera une réflexion sur les retombées de sa mise en œuvre, à la lumière, d'un côté, des principes clés de la pédagogie critique tels que l'expérience subjective et la pratique dialogique (Pereira, 2017), et, de l'autre, des suggestions d'amélioration de l'outil formulées par les utilisateurs/trices.

#### Bibliographie

Briskin, L. (1990). *Feminist Pedagogy: Teaching and Learning Liberation*. Ottawa: Canadian Research Institute for the Advancement of Women.

Collet, I. (2018). Dépasser les éducations à : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale d'enseignant-es. *Recherches féministes* 31(1), 179-199.

Pagé, G., Solar, C., & Lampron, E-M. (2018). Les pédagogies féministes et les pédagogies des féminismes : une mise en perspective. *Recherches féministes* 31(1), 1-21.

Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s*. Paris : Éditions Libertalia.

---

## Construire une université plus inclusive par le développement de dispositifs de valorisation des enseignants et des étudiants | AREF\_S13B\_03

Président(s) de session : **BENSAHEL-MERCIER Sacha** (Université Gustave Eiffel)

Discutant(s) : **SAVARD Claude** (Université Laval)

Fils rouges SIEF : Inclusion

Domaine spécifique : Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques, Qualité en éducation

Mots-clés : Inclusion, Enseignement supérieur, dispositifs, valorisation, réussite étudiante

Cette proposition de symposium s'intéresse à l'un des défis de l'enseignement supérieur, celui de la formation et de l'accompagnement pédagogiques des enseignants (Cosnefroy, 2015 ; Paivandi & Younès, 2019). Questionnés par de nombreux chercheurs à l'échelle internationale, les communications proposées s'inscrivent dans ce contexte de mutation des pratiques professionnelles des enseignants du supérieur (Annot, 2012 ; Poteaux, 2014), et visent à enrichir les réflexions menées sur l'inclusion des enseignants, tous profils confondus, en particulier sur la façon dont l'Institution pourrait les outiller pour enseigner à un public d'étudiants aux profils hétérogènes. Les auteurs questionnent ainsi la valorisation de l'investissement pédagogique au travers de recherches réalisées pour favoriser le développement professionnel pédagogique, l'inclusion et in fine les réussites étudiantes.

En effet, les intentions de valorisation de l'enseignement ne sont pas récentes. Celles-ci se sont concrétisées dès le début des années 2000, et notamment par la conception d'un référentiel de compétences en pédagogie (inspirée des travaux de Parmentier, 2005) qui s'adressait au personnel enseignant de l'Université de Laval, et se poursuit avec l'émergence de services d'appui à l'enseignement. La valorisation de l'investissement pédagogique a fait l'objet de nombreux rapports (Pesce, 2018) et c'est dans cette veine que les auteurs de ce symposium ont fait appel à différentes méthodologies d'enquête et d'analyse pour explorer ses intérêts en termes d'inclusion.

Les quatre communications ont pour point d'ancrage deux projets de recherche-action menés par l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques de l'Université Gustave Eiffel en collaboration avec l'Université de Lausanne, et un recensement des différents dispositifs de valorisation d'enseignement et de l'expérience d'apprentissage effectué par l'Université de Lausanne et UniDistance. A ce titre, les résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives menées sont présentés et différentes pistes pédagogiques dont pourraient se saisir les établissements d'enseignement supérieur sont dévoilées. Pour y parvenir, les chercheurs se sont appuyés sur des sources diverses, cette pluridisciplinarité émanant principalement des Sciences de l'Éducation et de la Formation et du Management.

Ces communications, toutes fondées sur plusieurs questionnements connexes, constitueront la base des discussions sur l'Université inclusive de demain.

### *Bibliographie*

Annot, E. (2012). Un nouveau champ à explorer. In E. Annot (Ed.) *La réussite à l'université : Du tutorat au plan licence (13-21)*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Cosnefroy, L. (2015). État des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur. IFE.

Pesce, S. (2018). *Accroître la qualité de l'enseignement et favoriser le développement professionnel pédagogique des enseignants et enseignants-chercheurs de l'université de Tours*. Université de Tours.

Paivandi, S., & Younès, N. (2019). *A l'épreuve d'enseigner à l'Université : Enquête en France*. Peter Lang.

Poteaux, P. (2014). *Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Recherche et formation, (77), 87-100.

## *L'inclusion sous le prisme de la réussite étudiante : un enjeu de valorisation*

### **BENSAHEL-MERCIER Sacha**

Université Gustave Eiffel

Face à l'augmentation des métiers à haute qualification, les universités européennes ont pour défi d'élever le niveau d'éducation. Depuis Bologne, et plus récemment le Traité de Fonctionnement de l'Union Européenne, l'objectif d'atteindre 50% de réussite en Bachelor en 3 ou 4 ans est réitéré, celui-ci stagnant à 40,3% en 2020 (Commission Européenne, 2020). Pourtant de nombreux dispositifs ont été lancés en France, tant législatifs, par le Plan réussite en 2007 ou la Loi Orientation et Réussite en 2018 que l'apparition de projets « Nouveaux Cursus à l'Université » (NCU) en 2017, ayant pour objectif de favoriser la réussite des étudiants.

L'objectif de réussite, « traditionnellement défini comme le taux de passage en deuxième année » ou le taux de diplomation de la licence en 3, 4 ou 5 ans (Bonnevialle et al., 2020) soulève des paradoxes. Des étudiants se réorientent et sont comptabilisés en échec (Romainville, 2020), d'autres ont statistiquement réussi mais sont en quête de sens. De la réussite, l'université doit se questionner sur les conditions des réussites (plurielles) des étudiants comme un « savoir-devenir » en tant « [qu'] apprentissages individuels, collectifs et organisationnels qui traduisent la richesse des potentiels en devenir dès lors que les individus se sentent suffisamment reconnus pour s'approprier pleinement ou se réapproprier leur pouvoir d'agir » (Dumouchel, 2016). Quels dispositifs permettent d'inclure la capacité à devenir des étudiants pour favoriser leurs réussites ?

Les réussites sont la résultante de la relation de service public d'enseignement, entre les enseignants et les étudiants, co-producteurs (Ardichvili, 2003). Les réussites reposent non seulement sur la qualité de la relation, mais aussi sur la qualité de

---

l'enseignement et donc des pratiques des enseignants du supérieur. Comment l'université inclut-elle la capacité à devenir des enseignants dans le supérieur pour favoriser les réussites ? Quels dispositifs permettent de valoriser l'investissement pédagogique des enseignants ?

Nous proposerons un état des lieux des dispositifs par une étude documentaire. Par une analyse SWOT, nous étudierons le cas de l'Université Gustave Eiffel, ayant obtenu le statut d'université expérimentale en France. Dans un premier temps, nous mettrons en évidence les opportunités et les menaces de l'environnement de l'université. Dans un second temps, nous ferons un état des lieux des forces et des faiblesses de celle-ci, dans la mise en place des dispositifs considérés comme favorisant les réussites des étudiants et valorisant les pratiques pédagogiques des enseignants de l'enseignement supérieur.

#### *Bibliographie*

Ardichvili, A. (2003). Constructing socially situated learning experiences in human resource development: an activity theory perspective, *Human Resource Development International*, 6 (1), p. 5-20.

Bonnevialle, L., Marlat, D., Razafindratsima, N. et Yvon, C. (2020). Réussite et assiduité en première année de licence : impact de la loi ORE, nouveaux indicateurs (Note d'information du SIES n°20.16). Paris, France : MESRI-SIES.

Dumouchel, N. (2016). Une autre façon de penser les générations au travail : l'empreinte générationnelle organisationnelle [Thèse de doctorat. Université Jean Moulin Lyon 3].

European Commission (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025.

Romainville, M. (2000). L'échec dans l'université de Masse. Paris, France : L'Harmattan.

## ***EVES : une recherche-action qui interroge les modalités de valorisation de l'investissement pédagogique des enseignants***

**CHALLAH Rana<sup>1</sup>, POURCELOT-CAPOCCI Charlotte<sup>1</sup>, SYLVESTRE Emmanuel<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Gustave Eiffel ; <sup>2</sup>Université de Lausanne

Depuis 2010, la réussite étudiante constitue un objectif national et européen. En raison des nombreuses mutations qui ont contribué à l'évolution du système universitaire et à la complexification du métier de l'enseignant (Romainville et Rege Colet, 2006), la préoccupation de la réussite étudiante est devenue un défi et un enjeu majeur pour les universités qui doivent proposer un enseignement de qualité qui favorise la réussite étudiante. L'examen de la littérature scientifique montre que l'inclusion et la réussite étudiante renvoient, entre autres, à l'investissement des enseignants qui ont repensé leurs pratiques pour répondre aux besoins des étudiants (Verchier et Lison, 2020) et aux contraintes imposées par le contexte d'enseignement. Toutefois, les pratiques pédagogiques et l'activité des enseignants du supérieur restent méconnues malgré quelques travaux récents sur le sujet (Étienne et al., 2018). Aussi, l'effet des pratiques enseignantes sur la réussite est peu envisagé dans les recherches (Duguet, 2015). Sur la base du modèle théorique de Rege Colet et Berthiaume (2013), une recherche action a été mise en place au sein de notre université pour appréhender les pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages et la réussite des étudiants. Comment s'organisent les pratiques enseignantes autour de l'inclusion et la réussite étudiante ? Quels sont les dispositifs que l'université peut mettre en place pour soutenir le développement professionnel des enseignants et les aider à s'adapter aux changements ?

L'objectif de cette communication est de présenter les résultats d'une recherche-action dont l'objectif était d'identifier les pratiques adaptatives des enseignants de notre université et d'identifier les stratégies d'apprentissages des étudiants dans ce contexte spécifique.

En nous appuyant sur une méthodologie qualitative et quantitative, nous avons réalisé une enquête par questionnaire auprès des enseignants titulaires et non-titulaires. Une enquête par questionnaire destinée aux étudiants sera diffusée prochainement. Des entretiens semi-directifs auprès des enseignants et des observations de cours sont en cours de réalisation.

Les résultats préliminaires de l'enquête permettent d'illustrer l'hétérogénéité des pratiques et reflètent l'importance de mieux les connaître pour pouvoir proposer des dispositifs adaptés aux besoins des enseignants. Ces résultats, qui seront croisés avec ceux de l'enquête menée auprès des étudiants, reflètent aussi la nécessité de reconnaître et de valoriser l'investissement pédagogique des enseignants pour favoriser l'inclusion et la réussite de leurs étudiants.

#### *Bibliographie*

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur repères théoriques et applications pratiques Tome 1 Enseigner au supérieur (Exploration Recherches en sciences de l'éducation). Bern Berlin Bruxelles [etc.]: P. Lang.

Duguet, A. (2015). « Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral », *Recherche et formation*, 79, 9-26 <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2431>; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2431>

Étienne, R., Annoot, E., & Biaudet, P. (2018). Les enseignants-chercheurs débutants en France : L'urgence de la pédagogie. In *La formation entre universitarisation et professionnalisation Tensions et perspectives dans les métiers de l'interaction humaine* (p. La formation entre universitarisation et professionnalisation Tensions et perspectives dans les métiers de l'interaction humaine, 2018). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Rege Colet, N. et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université (Perspectives en éducation et formation)*. Bruxelles: De Boeck.

Verchier, Y. et Lison, C. (2020). Repenser l'expérience d'enseignement et d'apprentissage en situation de confinement pédagogique. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 17(2), 127-135.

---

## *L'inclusion des enseignants vacataires par la formation et l'accompagnement pédagogique*

**AL-KHATIB Jamila, POURCELOT-CAPOCCI Charlotte**

Université Gustave Eiffel

Selon le rapport Eurydice (2014), l'Union européenne s'est fixée l'objectif de 40 % des 30-34 ans en possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou équivalent en 2020. Ceci suppose une amélioration du taux d'accès à l'enseignement supérieur mais aussi du « taux d'achèvement ». En France, la loi ORE « Orientation et réussite des étudiants » (2018) illustre cette volonté politique en suggérant une prise en charge individualisée, pour assurer la réussite et l'inclusion des étudiants dans le système pédagogique universitaire. Romainville et Michaut (2012) montrent que la première année serait primordiale. En effet, l'enseignement supérieur impose au jeune de prendre son indépendance et d'apprendre rapidement le métier d'étudiant sans formation préalable, ni explication sur les attentes que l'on a envers lui, comme le signalait Coulon (1997), vis-à-vis du système éducatif français.

Cette acculturation se fait en compagnie des enseignants intervenant dans les premières années universitaires. Aguerri dans leur discipline, ils le seraient également en pédagogie. Paradoxalement, les sociologues Le Saout et Loirand (1998) montrent que, dès les années 1990, les enseignants intervenant dans les TD et TP des premières années, sont souvent des vacataires. Manquant d'expérience en pédagogie, « ils s'appuieraient sur le contenu des cours qu'ils ont eux-mêmes suivis quelques années auparavant ». Un rapport de 2021 de l'ANCMSP (Association Nationale des Candidats aux Métiers de la Science Politique) montre que cette situation est toujours d'actualité. Ainsi, pour favoriser l'inclusion des étudiants, il faudrait aussi penser l'inclusion des enseignants quel que soit leur statut dans les équipes pédagogiques.

Le projet VENUS (Valoriser l'ENseignement SUPérieur et ses Spécificités) a pour objectif de valoriser les compétences des enseignants vacataires en pédagogie pour les accompagner dans leur développement professionnel avec une formation universitaire (Jorro et De Ketele, 2011). A l'université Gustave Eiffel, 80 % des enseignants sont des vacataires. Peu insérés dans les équipes pédagogiques, ils n'échangent pas sur leurs pratiques pédagogiques et ne sont pas destinataires des évaluations des étudiants. Dans le cadre de cette recherche, il s'agissait de connaître leurs parcours professionnels, puis de comprendre comment les accompagner dans leur développement professionnel pour reconnaître leurs compétences en pédagogie.

Une étude a été menée sur deux composantes : une école d'ingénieurs et une filière universitaire « classique ». L'analyse d'entretiens semi-directifs menés auprès de responsables de formation, de services de ressources humaines et des enseignants vacataires a permis d'apporter des éléments de réflexion pour imaginer une première maquette de formation.

### *Bibliographie*

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Jorro, A. & De Ketele, J-M. (dir) (2011). *La professionnalité émergente*. Paris : De Boeck Supérieur.

Le Saout, R. et Loirand, G. (1998). Les chargés d'enseignement vacataires : les paradoxes d'un statut pervers. *Genèses*, 30(1), 146-156. <https://doi.org/10.3406/genes.1998.1502>

Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur

Rapport sur la situation des vacataires par l'ANCMSP : [https://ancmsp.com/wp-content/uploads/2021/01/Ancmsp\\_rapport\\_vacataires\\_2021\\_.pdf](https://ancmsp.com/wp-content/uploads/2021/01/Ancmsp_rapport_vacataires_2021_.pdf)

## *La valorisation de l'expérience d'apprentissage et d'enseignement dans le supérieur : définition et typologie de dispositifs*

**SYLVESTRE Emmanuel<sup>1</sup>, JULLIEN Jean-Michel<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Lausanne ; <sup>2</sup>Unidistance

Cette communication vise à faire un état des lieux des dispositifs de valorisation de l'expérience d'apprentissage extra-curriculaire des étudiant·e·s et de l'expérience d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur francophones européens. Nous entendons par dispositif de « valorisation de l'expérience » tout moyen permettant aux étudiant·e·s ou aux enseignant·e·s de faire reconnaître leurs expériences sans nécessairement recourir à une forme stricte de validation. En ce sens, nous rejoignons la distinction proposée par de Viron (2008) au sujet de la validation/valorisation des acquis de l'expérience (VAE).

Il est désormais davantage admis que les étudiant·e·s développent des expériences d'apprentissage en dehors et parallèlement à leur cursus que ce soit par leur engagement qu'il soit associatif, social, professionnel, etc. ou par le suivi de cours complémentaires à leur formation (cours de langues, développement des compétences numériques, etc.). Certains établissements d'enseignement supérieur et certaines plateformes d'apprentissage à distance proposent une certification des apprentissages des étudiant·e·s sous la forme d'Open Badges, de nano-diplômes ou de micro-crédits (Lemoine et Richardson, 2015) répondant ainsi au besoin urgent de reconnaître les expériences « courtes » d'apprentissage (European Commission, 2020). Concernant l'enseignement, différents dispositifs sont proposés pour valoriser l'activité d'enseignement en complément des dispositifs d'évaluation de l'enseignement et de formation en pédagogie (Bernard, 2011). Certaines institutions européennes ont, par exemple, développé des dossiers de valorisation pédagogique (Wouters, Frenay et Parmentier, 2011) ou des prix de l'enseignement ou de l'innovation pédagogique, comme les prix PEPS « Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur » proposé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en France.

Quels sont les types de valorisation proposés selon ces dispositifs ? En quoi ces dispositifs contribuent-ils à rendre l'université plus inclusive ? Quelle définition pouvons-nous retenir pour caractériser la valorisation ?

---

Afin de répondre à ces questions, nous avons réalisé un recensement des différents dispositifs de valorisation de l'expérience d'apprentissage et d'enseignement en place dans les établissements d'enseignement supérieur francophones européens. Il s'appuie sur une revue de littérature ainsi que sur un benchmark réalisé via les sites internet des institutions. Les résultats seront présentés lors de cette communication. Cette présentation se terminera par une discussion sur l'impact de ces dispositifs sur les cursus, sur l'identité professionnelle des enseignants et sur le rôle des institutions dans la valorisation de cette expérience d'apprentissage et d'enseignement.

#### *Bibliographie*

Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? Guide pratique à l'usage des professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques. De Boeck Supérieur.

De Viron, F. (2008). La Validation/Valorisation des acquis de l'expérience dans les universités en France et en Communauté française de Belgique : Quelles spécificités ? Quelles différences ? Cahier de la Fopes, (7), 7.

European Commission (2020). A European approach to micro-credentials - Output of the micro-credential higher education consultation group - final report. Retrieved January 18, 2022, from <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/european-approach-micro-credentials-higher-education-consultation-group-output-final-report.pdf>

Lemoine, P. A., & Richardson, M. D. (2015). Micro-credentials, nano degrees, and digital badges: New credentials for global higher education. *International Journal of Technology and Educational Marketing (IJTEM)*, 5(1), 36-49.

Wouters, P., Frenay, M., & Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. *Recherche et formation*, (67), 73-90.

## **Viser le bien-être dans la classe : La vie (de plus en plus visible) des émotions en harmonie avec les apprentissages des élèves | AREF\_S13B\_04**

*Président(s) de session* : **GAY Philippe** (HEPL, Suisse), **HANIN Vanessa** (UCLouvain, Belgique), **GENOUD Philippe, A.** (Université de Fribourg Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire)

*Discutant(s)* : **GOYETTE Nancy** (Université du Québec à Trois-Rivières)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Education et santé

*Mots-clés* : Emotions, sentiment de compétence, compétences émotionnelles, motivation scolaire

### **Préambule**

Ce symposium a été construit en étroite interaction avec le symposium intitulé : « Viser le bien-être dans la classe : comprendre et améliorer la santé mentale des (futurs) enseignants au travail ». Les deux symposia traitent de la question de la santé mentale en milieu scolaire au travers de concepts tels que les compétences émotionnelles, le sentiment de bien-être, l'anxiété et le burnout. Celui-ci se penche sur les élèves tandis que l'autre se focalise sur les enseignants.

### **Problématique générale**

Les recherches dans l'enseignement s'intéressent de plus en plus aux émotions en ce qu'elles contribuent largement, en tant que frein ou levier, aux apprentissages (MacCann et al., 2020 ; Mikolajczak et al., 2020). Plus précisément, les recherches montrent que le volet affectif joue un rôle tout autant important que le volet cognitif lorsqu'il s'agit d'expliquer ou de prédire les résultats scolaires ou les parcours de formation (Lanciano & Curci, 2014). En effet, apprendre génère toute une palette d'émotions intenses (p.ex., tristesse, colère, peur, fierté, intérêt, enthousiasme) qui peuvent jouer le rôle de catalyseurs pour la réussite scolaire. Par ailleurs, l'omniprésence des émotions dans la vie de chacun les rend aussi importantes à considérer pour le bien-être individuel et social, en témoigne notamment la présence des compétences socio-émotionnelles dans la plupart des programmes scolaires à travers le monde.

Inscrites dans l'axe thématique « bien-être » du congrès, les trois communications de ce symposium visent à mieux comprendre les relations entre différents mécanismes affectifs et les apprentissages. La première communication dresse l'évolution des profils émotionnels en mathématiques durant six années d'école primaire. La deuxième se penche sur les compétences émotionnelles des élèves du secondaire I et leur sentiment de sécurité en classe. Enfin, la troisième compare le niveau d'anxiété de performance des élèves du secondaire II dans différentes situations de tests. Des parallèles, tout comme des pistes concrètes d'intervention, pourront être tirés de l'articulation de ces trois communications.

#### *Bibliographie*

Lanciano, T., & Curci, A. (2014). Incremental Validity of Emotional Intelligence Ability in Predicting Academic Achievement. *The American Journal of Psychology*, 127(4), 447-461. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0447>

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). Les compétences émotionnelles. Dunod.

---

## Evolution des profils émotionnels et motivationnels en mathématiques des élèves du primaire (6-11 ans)

**HANIN Vanessa**

UCLouvain, Belgique

Les mathématiques continuent d'être une réelle pierre d'achoppement pour de nombreux élèves avec de faibles performances. Elles impactent la poursuite de leur scolarité, leurs aspirations professionnelles et leur estime d'eux-mêmes. A l'échelle sociétale, le coût du décrochage scolaire affecte de manière significative la pérennité et stabilité économique et la santé mentale des individus. Les recherches menées au cours des dernières décennies soulignent les effets déterminants et conjoints des émotions et de la motivation sur les apprentissages et performances en mathématiques et font état d'un déclin d'émotions positives et d'un accroissement d'émotions négatives au cours de la scolarité. Si la transition entre le primaire et le secondaire est particulièrement concernée par ce changement, une étude récente, menée auprès d'élèves de 9-11 ans, suggère l'existence d'autres moments pivots plus tôt dans la scolarité. Ces recherches ont majoritairement segmenté les analyses en examinant les liens, variable par variable, sans viser une approche plus holistique. La présence de différences émotionnelles interindividuelles et l'hétérogénéité croissante des classes rendent nécessaire l'adoption d'une approche centrée sur la personne qui se concentre sur des combinaisons particulières de variables telles qu'elles existent au sein de groupes d'individus.

Cette contribution poursuit un double objectif : (1) identifier les profils émotionnels de 1505 élèves du primaire (6-11 ans) en mathématiques et décrire leur évolution et, (2) documenter, sur la base de la théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement, la manière dont ces profils diffèrent en termes de sentiment de compétence, de valeur perçue et de performances.

Deux profils s'observent dans les six années : le positif et le négatif. Trois autres profils s'observent à plusieurs reprises au cours de la scolarité : l'anxieux, le centré sur son estime de lui et le désengagé émotionnellement. Trois années charnières semblent ressortir des analyses : la première année (transition vers un type plus formel d'enseignement), la troisième année (enculturation dans des pratiques d'évaluations normatives et de comparaison sociale) et la dernière année (centration des apprentissages autour de l'épreuve certificative externe). Au niveau des variables dépendantes, la tendance des jeunes enfants à surévaluer leurs compétences atténue leurs émotions négatives et les effets indésirables de celles-ci en termes d'apprentissage. Les profils anxieux et *full* négatif affichent les performances les plus faibles et accordent une valeur moindre aux apprentissages mathématiques. Des interventions répondant aux besoins spécifiques de chaque profil seront proposées.

### Bibliographie

Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Emotional and motivational relationship of elementary students to mathematical problem-solving: a person-centered approach", *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 705-730. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-00411-7>

Hayenga, A. O., & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34(4), 371-383. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9181-x>

Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this ! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pinxten, M., Marsh, H. W., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2014). Enjoying mathematics or feeling competent in mathematics? Reciprocal effects on mathematics achievement and perceived math effort expenditure. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 152-174. <https://doi.org/10.1111/bjep.12028>

## Des compétences émotionnelles au développement de la motivation scolaire : la place du sentiment de sécurité des élèves en classe

**GENOUD Philippe, A.**

Université de Fribourg Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire

Le bien-être des élèves est fortement lié à leur plaisir d'être en classe et à leur engagement dans leurs divers apprentissages (Martin et al., 2014). Ainsi, créer un climat de classe agréable dans lequel chacun peut se sentir en sécurité permet d'avoir un levier intéressant pour accroître la motivation scolaire. Pourtant, même au sein d'une classe donnée, la perception qu'ont les élèves du contexte dans lequel ils évoluent n'est pas forcément identique. En effet, les élèves développent – notamment en fonction de leurs compétences émotionnelles – des dynamiques relationnelles qui peuvent fortement varier d'un individu à l'autre (Kaltwasser et al., 2017).

Notre recherche vise tout d'abord à examiner dans quelle mesure le sentiment de sécurité en classe – concept développé par Edmonson (2003) dans le milieu du travail et adapté ici dans le contexte scolaire – peut dépendre de certaines compétences émotionnelles des élèves. Le second objectif examine si, à son tour, le sentiment de sécurité des élèves en classe a des répercussions sur leur motivation pour les apprentissages scolaires.

Les données ont été récoltées auprès d'un échantillon suisse de 75 élèves (51% de filles) de 9<sup>ème</sup> année HarmoS (début de scolarité secondaire dans le canton de Fribourg) dont l'âge moyen est de 13.0 ans ( $SD = 0.5$ ). Les répondants ont rempli un questionnaire comportant trois volets : (1) l'ouverture émotionnelle (Reichert et al., 2012), (2) le sentiment de sécurité en classe (Albisetti, 2021) et (3) la motivation scolaire (Genoud et al., 2009).



Les résultats de notre recherche soulignent que ce sont principalement les capacités de communication et de régulation émotionnelles qui permettent à l'élève de se sentir en sécurité. Il est cependant difficile de déterminer un quelconque lien causal entre ces variables, les influences étant sans doute mutuelles. Quoi qu'il en soit, ce sentiment de sécurité amène à des comportements motivationnels plus marqués, tant en ce qui concerne la volonté d'apprendre que l'attrait de l'école de manière générale. Ainsi, les dimensions de sécurité (acceptation au sein de la classe, possibilité de s'exprimer librement, tolérance des autres aux erreurs, occasion d'obtenir de l'aide en cas de difficulté) constituent une mesure novatrice du bien-être en classe, focalisée sur le processus d'apprentissage. Tout en prenant en compte les limites, nous discuterons les perspectives concrètes permettant, par le biais du développement de compétences émotionnelles, de favoriser les comportements qui sont bénéfiques pour les apprentissages.

#### Bibliographie

- Edmondson, A.C. (2003). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. In R. Kramer (Ed.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239–272). Russell Sage.
- Kaltwasser, L., Hildebrandt, A., Wilhelm, O., & Sommer, W. (2017). On the relationship of emotional abilities and prosocial behavior. *Evolution and Human Behavior*, 38, 298-308. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2016.10.011>
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., & Liem, G. A. D. (2014). Boarding school, academic motivation and engagement, and psychological well-being: A large-scale investigation. *American Educational Research Journal*, 51(5), 1007-1049. <https://doi.org/10.3102/0002831214532164>
- Reichert, M., Genoud, P. A., & Zimmermann, G. (Eds.) (2012). *L'Ouverture émotionnelle. Une nouvelle approche du vécu et du traitement émotionnels*. Mardaga.

## La remédiation miracle à l'anxiété de performance en mathématiques ? Une étude comparant trois situations scénarisées en contexte évaluatif.

**GAY Philippe<sup>1</sup>, LEPAREUR Céline<sup>1</sup>, GOMEZ Jean-Marc<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>HEPL, Suisse ; <sup>2</sup>Haute Ecole pédagogique du canton du Valais

L'anxiété de performance, une disposition individuelle particulièrement étudiée en situation de tests de mathématiques, se manifeste par des réponses physiologiques intenses et fréquentes, des inquiétudes ainsi que des pensées qui peuvent interférer avec la réalisation de la tâche en cours, péjorant ainsi les ressources cognitives (notamment attention et réflexion) lors des situations d'évaluation (Spielberger & Vagg, 1995). Cette forme d'anxiété, souvent associée au burnout scolaire et au stress, présente en outre des effets délétères pour la santé mentale et physique des adolescents (p.ex., Cremades et al., 2011 ; Meylan et al., 2011).

Dans ce contexte, l'objectif de cette recherche consiste à explorer la nature des situations d'évaluation en mathématiques et parmi ces dernières, plus spécifiquement, celles permettant de diminuer l'anxiété de performance. Partant de là, 115 élèves (dont 42 masculins) âgés de 15 à 33 ans d'un gymnase (n=49) ainsi que d'une école professionnelle (n=45) et commerciale (n=21) ont dû évaluer leur anxiété de performance via un questionnaire adapté d'une échelle multidimensionnelle d'anxiété de performance (Gomez & Gay, 2022) et ce tout en se projetant dans trois scénarios présentant un test de mathématiques comme (1) sans possibilité de remédiation, (2) avec l'opportunité de remédier à leurs résultats par un nouveau test en cas d'échec, la meilleure des deux notes étant conservée, (3) finalement avec l'opportunité d'effacer leur note et de refaire un nouveau test.

Les résultats principaux indiquent que les élèves rapportent autant d'anxiété lors d'une évaluation sans remédiation que lors d'une évaluation avec remédiation où la dernière des deux notes est conservée. En revanche, les élèves rapportent significativement moins d'anxiété de performance (autant au niveau physiologique qu'au niveau cognitif) lorsque la meilleure des deux notes peut être prise en compte.

Etayé par les recherches sur la mémoire (voir p.ex., Rowland, 2014), un avantage de proposer des tests de remédiation renvoie à la nette supériorité de « (se) tester » plutôt qu'« étudier », favorisant ainsi les apprentissages sur le long terme. La présente recherche précise en plus l'importance de proposer l'alternative entre les deux notes (originelle versus remédiée), si l'objectif visé constitue une diminution de l'anxiété de performance.

Proposer des remédiations pourrait ainsi présenter un double avantage : mieux mémoriser et minimiser l'impact néfaste de facteurs liés à l'anxiété pour évaluer avec une plus grande fiabilité les savoirs disciplinaires des élèves. Ces implications pédagogiques seront discutées lors de cette communication.

#### Bibliographie

- Cremades, J. G., Wated, G., & Wiggins, M. S. (2011). Multiplicative measurements of a trait anxiety scale as predictors of burnout. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 220-233. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2011.594356>
- Gomez, J.-M., & Gay, P. (2020). Validation of a French version of a multidimensional test anxiety scale. *Manuscript in Preparation*.
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod, D., & Stephan, P. (2011). School burnout in adolescents: Differences in background variables and exploration of school-related stress at the end of compulsory schooling. *Ricerche di psicologia*, 4, 539-563. <https://doi.org/10.3280/RIP2011-004006>
- Rowland C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: a meta-analytic review of the testing effect. *Psychological bulletin*, 140(6), 1432–1463. <https://doi.org/10.1037/a0037559>
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (Eds.) (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.

---

## Les dossiers de développement professionnel : une fenêtre sur les trajectoires enseignantes et les médiations qui les influencent ? | AREF\_S13B\_05

*Président(s) de session* : **REBETEZ LOPEZ Loïse** (HEP-Bejune), **KRISTINE Balslev** (Unige-SSED)

*Discutant(s)* : **TOBOLA COUCHEPIN Catherine** (HEP VS)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Formation des maîtres

*Mots-clés* : formation des enseignants, portfolio, réflexivité

Les formations en haute école ou à l'université demandent aux étudiant.es des écrits académiques accompagnant leur formation intellectuelle, des écrits qui initient à la recherche et des écrits de chercheurs et chercheuses (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). En plus de ces écrits, les formations professionnalisantes et académiques sollicitent des écritures ayant pour vocation de soutenir le développement professionnel et la réflexivité en conduisant le scripteur ou la scriptrice à produire un dossier (souvent inspiré du portfolio) intégrant des apports théoriques de la formation ainsi que des expériences issues du terrain professionnel (Vanhulle, 2016). La particularité de ces dossiers est de servir à la fois comme recueil de traces (écrites, audio ou vidéo) et de narrations, qui permettent de témoigner des parcours d'apprentissage servant l'évaluation formative et certificative, ainsi que comme soutien au développement professionnel des formé.es. Ces dossiers empruntent des formats variés, rendus notamment possible par la pluralité des outils technologiques actuellement à disposition. Plusieurs variables impactent ces écrits : les traces mobilisées par les étudiant-es reflétant la manière dont ils convoquent l'activité professionnelle; inscrits dans des séminaires ou autres unités de formation, la manière dont le collectif (tant les pair.es que les formateurs.trices) intervient dans l'écriture ; ou encore les temporalités convoquées. Du point de vue de la recherche sur le développement professionnel, l'analyse de ces textes écrits donne accès à des processus antérieurs à leur écriture participant à ce développement et à des projections futures et permet de cerner les effets des différentes variables sur l'écriture. Ce symposium rassemblera des intervenant-es de trois institutions différentes conduisant des recherches sur ces dossiers et les dispositifs les encadrant en vue de dégager les événements marquants pour les étudiant.es, les trajectoires relatives et les effets des médiations proposées par les formateurs et formatrices ou les pair.es.

### *Bibliographie*

Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit.

Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un "genre réflexif académique". *Pratiques*, 171-172, 1-19.

## *Comment exploiter les écrits réflexifs en formation à l'enseignement au degré primaire, dans quels buts et pour quels effets ?*

### **MAUROUX Laetitia**

HEP – Lausanne

En formation initiale des enseignant.es préscolaire et primaire, les participant.es suivent un module nommé Séminaire d'Intégration. Celui-ci forme les étudiant.es à analyser des situations d'enseignement vécues en stage et favorise l'intégration de savoirs de différentes natures (théoriques et issus de l'expérience). Les Séminaires d'Intégration visent à développer la réflexivité et une attitude de praticien réflexif (Paquay & Sirota, 2001). Au sein de ce dispositif, les étudiant.es produisent régulièrement des textes réflexifs nommés traces et compilées au sein d'un Dossier de Professionnalisation. En première année de formation, quatre traces de deux pages chacune sont à rédiger autour de l'identification d'un événement majeur (Flanagan, 1954) observé ou vécu en stage. Il peut s'agir d'un événement typique de l'activité d'enseignement-apprentissage, comportant une dimension émotionnelle forte pour l'enseignant.e novice ou encore d'un élément ayant une haute importance dans le déroulement d'une leçon. Exploitant une double posture d'enseignante-chercheuse (Albarelo, 2003) au sein de ce dispositif, nous guidons l'écriture réflexive de nos étudiant.es afin de leur permettre d'atteindre le niveau de réflexivité attendu (Mauroux, 2019). Lors des Séminaires d'Intégration, nous visons également la mutualisation de ces écrits par le biais d'analyses de pratiques professionnelles.

Au sein de cette étude, nous adressons la question de recherche suivante. Comment exploiter les écrits réflexifs en formation à l'enseignement, dans quels buts et pour quels effets ? Il s'agit d'analyser nos propres médiations, dans l'exploitation des portfolios en tant qu'outils de développement professionnel et de réflexivité.

L'échantillon est constitué de 14 Dossiers de Professionnalisation réalisés par des étudiant.es de première année. Une analyse catégorielle de contenu (L'Écuyer, 1990) de ces écrits ainsi que d'autres traces telles que des notes et synthèses collectives est menée.

Malgré de nombreux échanges en séminaires, l'écriture des traces demeure individuelle. Des entretiens de suivi individuels sont prévus à chaque semestre par le dispositif. Comment pourrait-on amener davantage de synergies entre les étudiant.es ? Des relectures par les pairs ont été proposées et très appréciées. Nous prévoyons également de mener les entretiens en sous-groupes en fonction de thématiques se dégageant concernant les événements majeurs.

---

Cette recherche permettra de rendre visible et d'améliorer des médiations mises en place dans le cadre de la production et de l'exploitation des écrits réflexifs en formation, afin de permettre le développement professionnel et réflexif des participant.es.

#### Bibliographie

Albarello, L. (2003). Devenir praticien-chercheur. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.albar.2004.01>

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 1-33.

L'Écuyer, R. (1990). Méthodologie de L'Analyse Développementale de Contenu : Méthode Gps et Concept de Soi. PUQ.

Mauroux, L. (2019). Écriture réflexive et formation initiale des enseignant-e-s pour le degré primaire : Prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4553>

Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & Formation*, 36(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1686>

## *Écriture réflexive et construction collective de la projection de l'enseignement dans les dossiers de développement professionnel*

**MALDONADO Marcos, BALSLEV Kristine**

Unige-SSED

Cette contribution présente le dispositif « Dossier de Développement Professionnel », mis en place dans la formation initiale des enseignant-es du secondaire à l'IUFE (Genève) en vue de soutenir le développement professionnel des formé-es. Dans ce dossier les étudiant-es produisent deux types de textes : un *récit projectif* (Maldonado, 2021) à travers lequel ils-elles imaginent une séquence d'enseignement qu'ils-elles doivent effectuer dans le cadre de leurs stages et un *récit rétroprojectif* dans lequel ils-elles racontent ce qui s'est passé lors de la mise en œuvre de la séquence planifiée. Ces textes sont caractérisés par des discours réflexif et narratif. Ils font l'objet d'un partage entre pair-es (Lebrun, 2020) en étant construits collectivement par le biais d'interactions écrites entre les pairs et le formateur sur une plateforme d'écriture collaborative. Une autre caractéristique de ces textes est qu'ils ne sont pas des productions finies : l'intervention ou le commentaire d'un pair peut produire des changements dans les séquences planifiées ou dans l'interprétation des événements relatés à tout moment de la production. Le dispositif utilise le partage entre pairs autour de l'action projetée et l'action expérimentée comme un moyen de rendre explicites les sens qui motivent l'agir des stagiaires, tout en faisant ressortir les tensions qu'ils-elles vivent par rapport aux pratiques professionnelles. À la fin du processus, les stagiaires reviennent sur leurs propres productions et celles de leurs pairs afin d'identifier les problèmes communs liés à la conception de l'enseignement et à sa mise en œuvre. Du point de vue de la formation, ce dispositif implique la mobilisation de savoirs de la formation et de l'activité professionnelle dans différentes temporalités, et vise à contribuer au développement de la réflexivité des formé-es. Du point de vue de la recherche, il constitue un matériau précieux pour appréhender des changements chez le ou la formée perceptibles par la présence des différentes temporalités. C'est ce point de vue qui sera traité dans le symposium.

Dans cette communication, nous visons à répondre aux questions suivantes : sur quoi portent les projections décrites ? Quels types d'interventions sont proposé-es par les pair-es ? Quel est l'effet de ces interventions ? Quels sont les changements perceptibles dans l'activité projetée ? ainsi qu'à présenter les outils méthodologiques permettant d'y répondre. Pour ce faire, nous décrivons le dispositif et analysons de manière interprétative les textes produits par trois étudiant-es et les dialogues écrits les accompagnant.

#### Bibliographie

Lebrun, M. (2020). Le carnet réflexif partagé : un espace d'écriture heuristique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(2).

Maldonado, M. (2021). Les récits collectifs proactifs et rétroactifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance. *Revue des HEP*, 27, 227-244.

## *Légitimité professionnelle dans le cadre d'un parcours de formation d'enseignant-e-s métier – quelles traces dans les récits d'expérience ?*

**CORTESSIS Sandrine, DESCHENAUX Amelie**

HEFP

Dans les formations professionnalisantes enseignantes, on observe un recours de plus en plus fréquent à des dispositifs de formalisation écrite de parcours ou d'expériences personnelles et professionnelles vécues par les enseignant-e-s en formation. C'est dans ce contexte que cette étude exploratoire cherche à identifier, dans des récits d'expériences rédigés par des enseignant-e-s professionnel-le-s dans le cadre de leur formation, ce qui participe dans leur parcours au développement d'un sentiment de légitimité professionnelle.

Sept récits d'enseignant-e-s professionnel-le-s, validés en été 2021 en Suisse romande en fin de formation pédagogique, constituent le corpus de données analysées. La démarche adoptée se veut exploratoire et inductive, procédant par sélection puis classification d'extraits de corpus constituant des indices d'un potentiel développement de légitimité professionnelle dans les récits d'enseignant-e-s.

---

Les analyses menées indiquent que les récits d'expérience des enseignant-e-s professionnel-le-s en formation présentent des indices de développement, positif et négatif, d'un sentiment de légitimité professionnelle à au moins trois niveaux : biographique, relationnel et intégratif.

*Bibliographie*

Guéguen, H. (2014). Reconnaissance et légitimité. *Vie sociale*, (4), 67-82.

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

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re) connaître en tant que professionnel ? *Recherches & éducations*, (7), 69-84.

Vanhulle, S., Mottier Lopez, L., & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs. *Alternances en formation*, 203-223.

## COMMUNICATIONS AREF – Mardi 13.09.2022, 13:00 – 14:30

### Communications individuelles | AREF\_S13B\_07

#### *Transformation des rôles d'enseignants : vers une perspective plus inclusive de l'enseignement*

**KOUBEISSY Rola<sup>1</sup>; AUDET Geneviève<sup>2</sup>; ARVISAIS Olivier<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Montréal, Canada ; <sup>2</sup>Université du Québec à Montréal, Canada

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Élèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Élèves réfugiés, intervention, enseignant, récits de pratique, contexte de crise

Cette communication est tirée d'un projet de recherche sur l'intervention pédagogique auprès d'élèves réfugiés syriens en situation d'urgence (Audet, Arvisais et Koubeissy, 2021) que nous avons mené avec des enseignants au Liban. Dans ce pays qui se caractérise par une instabilité politique et économique, les enseignants se trouvent devant le défi d'enseigner dans des conditions qui ne sont pas les meilleures. Ils auraient notamment besoin de soutien pour travailler avec les élèves réfugiés qui ont vécu directement ou indirectement des événements traumatisants, tels que le déplacement, la perte de membres de leur famille ou la violence directe (Kirk et Winthrop, 2005). C'est dans ce contexte de crise libanais que la communication souhaite explorer, à partir de récits de pratique (Desgagné, 2005), la manière dont les enseignants sont en mesure de changer/transformer leurs rôles auprès d'élèves réfugiés syriens afin de pouvoir répondre à leurs besoins diversifiés. Dès lors que nous souhaitons prendre en compte le point de vue des enseignants, nous nous inscrivons, à l'instar de Giddens (1987), dans une conception des praticiens comme acteurs « compétents » qui se dotent d'un certain pouvoir pour agir sur les conditions de travail. Nous avons donné une voix à dix enseignants.es syriens et libanais œuvrant dans dix écoles primaires publiques ou dirigées par des ONG. Ces enseignants ont accepté de raconter, par l'intermédiaire des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2017) des situations vécues dans leur contexte de travail avec un ou plusieurs élèves réfugiés.es, afin de mettre en valeur leurs actions déployées dans ce contexte. Nous avons mené une démarche d'« analyse qualitative progressive des données » (Paillé, 1994) adoptant ainsi une posture analytique (Demazière et Dubar, 2004). Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse des récits en trois niveaux qui s'imbriquent l'un dans l'autre. Un premier nous a amenés à interroger les récits sous l'angle des motivations des enseignants à participer au projet, le deuxième, ce qu'ils souhaitaient partager en choisissant une telle situation. Le troisième a dirigé notre attention vers les visées de l'intervention auprès d'élèves réfugiés dont témoignent les enseignants dans leurs récits. L'analyse a ouvert des pistes de réflexion sur plusieurs éléments, dont le savoir-agir « protectif » mis de l'avant par ces enseignants pour couvrir les besoins des leurs élèves ainsi que l'obligation qu'ils ressentent pour adapter leurs interventions selon les conditions de leur travail (Tardif, 2013), le contexte sociopolitique ainsi que la situation socioéconomique de leurs élèves.

*Bibliographie*

Demazière, D. et Dubar, C. (2004). Analyser les entretiens biographiques. Presses de l'Université Laval.

Desgagné, S. (2005). Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique. Presses de l'Université du Québec.

Giddens, A. (1987). La constitution de la société. Presses universitaires de France.

Tardif, M. (2013). La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique. PUL.

Vermersch, P. (2017). L'entretien d'explicitation. ESF Éditeur.

---

## *L'intégration scolaire et sociale au regard de l'acquisition de la langue seconde : perspectives d'adolescent·e·s primo-arrivant·e·s issu·e·s de classes d'accueil.*

### **MATHIVAT Noémie**

HEP Fribourg, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement obligatoire, Interculturalité

*Mots-clés* : migration, scolarisation, allophonie, socialisation, besoins particuliers

L'accueil et la scolarisation des élèves primo-arrivant·e·s allophones (EPAA) représentent une situation didactique et pédagogique riche et complexe de prise en charge de besoins éducatifs particuliers temporaires (Mathivat, 2019). Ce public, très hétérogène, doit apprendre le Français Langue Seconde et de Scolarisation ainsi qu'un rattrapage disciplinaire très rapidement et efficacement. Si, d'après Cummins, la maîtrise d'une compétence académique en langue seconde nécessite cinq à sept années (2008), les mesures institutionnelles locales pour les EPAA sont limitées à une voire deux années. Dans une visée inclusive, les responsables scolaires peuvent valoriser « l'importance de la reconnaissance, dans l'école, d'expériences de vie particulières des enfants, des langues qu'ils maîtrisent et des capacités qu'ils possèdent » [1] (Gutiérrez et al., 1999, dans Kloetzer et al., 2021, p. 20-21) et ce au-delà de la seule responsabilité des classes de FLS sans quoi ces jeunes risquent d'être « exclus de l'intérieur » (Guedat-Bittighoffer, 2014).

Dans ce contexte où la nouvelle socialisation langagière participe d'une « reconstruction de l'identité » (Baroni & Jeanneret, 2008, p.10), comment les EPAA perçoivent-ils leurs besoins scolaires et sociaux ? Quelles stratégies mobilisent-ils pour construire apprentissages disciplinaires et intégration sociale au fil de leurs progrès en langue seconde ? Comment se développent leurs potentialités éducatives ?

La communication s'attachera à décrire l'évolution d'expériences scolaires de dix élèves primo-arrivant·e·s âgé·e·s de 14 à 20 ans passé·e·s par des classes d'accueil. L'étude qualitative se base sur l'analyse d'entretiens semi-dirigés traitant de la trajectoire scolaire transnationale de ces jeunes et de leur appréciation des différents temps de leur scolarité en Suisse.

Les résultats attendus éclaireront la réflexivité, l'agentivité et les stratégies développées par des adolescent·e·s en situation migratoire pour poursuivre leurs apprentissages et trouver leur place dans un nouveau monde scolaire. L'analyse des liens entre apprentissage de la langue de scolarisation, cursus scolaire et socialisation apportera de nouveaux éléments de compréhension et de discussion quant aux vécus de l'altérité et de l'hétérogénéité à l'école secondaire depuis la perspective de ces élèves.

[1] Traduction, texte original : « *highlight the importance of recognition, within the school, of children's specific life experiences, the languages they master, and the diverse skills and capacities they possess that are not normally acknowledged at school* »

#### *Bibliographie*

Baroni, R., & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société*, 125(3), 101. <https://doi.org/10.3917/lis.125.0101>

Cummins, J. (2008). BICS and CALP : Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In N. H. Hornberger (Éd.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 487-499). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_36](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36)

Guedat-Bittighoffer, D. (2014). Récits d'expériences d'élèves allophones en classe ordinaire au collège : Entre intériorisation douloureuse de la norme scolaire et rejet de son identité. In V. Bigot, A. Bretegnier, M.T. Vasseur (Eds.), *Vers le pluriilinguisme. Vingt ans après ?* (pp. 159-165). Editions des archives contemporaines.

Kloetzer, L., Clarke-Habibi, S., Mehmeti, T., & Zittoun, T. (2021). Welcoming mobile children at school : Institutional responses and new questions. *European Journal of Psychology of Education*, 1-30

Mathivat, N. (2019). Une étude des facteurs impactant la scolarisation des adolescent·e·s primo-arrivant·e·s à Lausanne. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 147-166.

## *Quand « on fait venir les enfants étrangers à l'intérieur des murs de l'école »...*

### **BEDNAREK Dorothée**

Université de Genève FPSE

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Justice sociale, inégalités et équité, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : éducation, inclusion, élèves allophones, migration, épreuve professionnelle

Notre communication a pour objet l'étude de l'accueil et la scolarisation des enfants étrangers arrivant sur le territoire français, dénommés élèves allophones par l'institution scolaire.

Dans le cadre des réflexions actuelles sur la philosophie de l'inclusion, (Ebersold S.) ainsi que sur les nouvelles problématiques éducatives (Moignard B.), et la concurrence des récits à propos de la refondation de l'École (Verhoeven M.), elle s'intéresse aux traductions successives des orientations nationales et interroge la réalité de l'inclusion, cette « scolarité sous tension » (Armagnague M.) au sein des établissements, notamment à travers la fragmentation de la figure de l'élève allophone. Dans ce mille-feuille que constituent le discours institutionnel généreux qui fait valoir un accueil inconditionnel, sa traduction dans une politique académique prise en tenaille entre ses propres logiques comptables et les autres institutions républicaines décisionnaires du sort des « indésirables » (Agier M.) et enfin sa déclinaison dans les établissements et classes, caisses de résonance des injonctions contradictoires traversant l'institution à ses divers échelons, l'élève allophone est à la fois hôte sacralisé, enfant aux droits inaliénables, élève importun ou résilient, ou encore main d'œuvre ajustable aux besoins économiques.

---

Notre contribution s'appuiera sur un travail de thèse en cours d'élaboration dont le terrain d'étude privilégié, dans une démarche ethnographique, est un établissement secondaire grenoblois dans son environnement institutionnel, politique et associatif. Nous ferons ici référence aux entretiens que nous avons pu mener avec les enseignants ainsi qu'aux situations d'observation participante dont nous sommes partie prenante, exerçant dans ce collège et suivant par ailleurs certains enfants depuis 6 ans dans leur scolarité et plus largement leur intégration dans la société française.

Nous nous attarderons tout d'abord sur l'expérience juvénile plurielle de la scolarisation, montrant l'épreuve de conformation que constitue l'inclusion, notamment dans la difficile articulation du dispositif UPE2A et classe ordinaire, et dans l'enjeu de la maîtrise de la langue française. Nous évoquerons ensuite en miroir celle des enseignants, pour lesquels, confrontés à une politique institutionnelle inaboutie et à un Etat « schizophrène » qui « scolarise les enfants et expulse les parents » de l'avis de certains, l'inclusion nourrit une épreuve humaine et professionnelle. Nous discuterons enfin de la pertinence de désigner l'École comme hospitalière malgré elle dans un pays qui se refuse encore à se penser comme un pays d'immigration.

#### Bibliographie

Armagnague, M. & Cossée, C. & Mendonça Dias, C. & Rigoni I. & Tersigni S. (sous la dir.). (2021). Les enfants migrants à l'école. Monts : Le Bord de l'eau éditions.

Ebersold, S. Inclusion. Recherche et formation. 61 | 2009, 71-83.

Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet. Revue française de pédagogie, 202, 65-75.

Ravon, B. & Vidal-Naquet, P. (2018). Les épreuves de professionnalité entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social. Rhizome, 1, 74-81.

Verhoeven, M. (2015). Récits contemporains sur la « fin de l'école ». Dans : Bernard Delvaux éd., Réfléchir l'école de demain (pp. 13-30). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

## *Enseignement des concepts de la biochimie dans une classe multiculturelle au Brésil : une approche issue de la théorie des champs conceptuels à partir d'un dispositif numérique*

**SANTOS DE AQUINO Rafael<sup>1,2,3</sup>, ACIOLY-RÉGNIER Nadja<sup>1,4</sup>, CARNEIRO-LEÃO Ana Maria dos Anjos<sup>2</sup>, RÉGNIER Jean-Claude<sup>5,6</sup>**

<sup>1</sup>4571 ECP Université Lumière Lyon 2, France ; <sup>2</sup>Universidade Federal Rural de Pernambuco ; <sup>3</sup>Instituto Federal do Sertão Pernambucano ; <sup>4</sup>INSPE - Université Claude Bernard Lyon1 ; <sup>5</sup>UMR 5191 ICAR Université Lumière Lyon 2 ; <sup>6</sup>National Research Tomsk State University

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels, Interculturalité

*Mots-clés* : interculturalité, enseignement des sciences, apprentissage des sciences champs conceptuels

### Introduction

Cette communication porte sur le défi de l'enseignement-apprentissage de la biochimie dans une classe multiculturelle au Nord-est du Brésil dans le contexte de la crise sanitaire Covid19. Comment prendre en compte, en distanciel, les différences culturelles des élèves pour l'enseignement de concepts biochimiques ? Comment profiter de cette situation pour permettre l'émergence de représentations de ces concepts à des niveaux macro et microscopiques et même sous-microscopiques ou moléculaires établis en biochimie ? Nous avons construit un dispositif pédagogique numérique (TICE) visant à la mise en œuvre de la conceptualisation du réel proposée par Vergnaud et adapté par Acioly-Régnier aux contraintes des contextes scolaires et extra-scolaires.

### Méthode

Nous avons travaillé avec 14 élèves de différentes cultures au sein d'un lycée agricole au Brésil dans le cadre de l'enseignement de la biochimie. Les quatre cultures identifiées sont : *sertaneja* (métissage entre européens, indigènes et africains), *indigène*, *quilombola* (descendants des africains) et *urbaine*. Nous avons créé et utilisé un dispositif pédagogique intitulé « Sur la Route du Lait », et basé sur la multilittératie (Rojo, 2017), l'interculturalité (Acioly-Régnier, 2019) et la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1990). Nous avons analysé toutes les productions des élèves issues de ce dispositif qui permettait de diversifier les signifiants des concepts. Ceux-ci ont pu être représentés par des signifiants langagiers et imagés au moyen d'images fixes ou animées. Ces signifiants proposés dans le dispositif pédagogique numérique donnaient la possibilité aux élèves de créer de nouvelles productions selon un ensemble de situations culturelles.

### Résultats

L'application de ce dispositif pédagogique a permis d'identifier l'influence de la multilittératie et de l'interculturalité dans l'élargissement du corpus, tant quantitativement que qualitativement, des multiples signifiants pour la construction des signifiés (Vergnaud, 1990). Ceci fut plus visible aux niveaux macro et microscopiques des concepts biochimiques étudiés par la possibilité d'utiliser les outils numériques permettant leur visualisation au moyen d'images fixes ou animées, pour ensuite les représenter formellement. Il ressort de l'analyse de données construites que ce dispositif semble provoquer chez les élèves : a) une multiplication des signifiants et des situations pour donner du sens à des concepts abstraits ; b) un élargissement du répertoire des schèmes ; c) un passage du multiculturel à l'interculturel au sein de la classe ; d) un transfert des acquis du domaine de la biochimie en contexte scolaire vers des contextes extra-scolaires. L'étude sera complétée par l'exploration des attitudes des élèves vis-à-vis de la biochimie.

*Bibliographie*

Acioy-Régner, N. M. (2019). Construir conhecimentos em diferentes contextos: uma questão de significantes, de significados e de situações. IN: Azevedo, T. M. (Org.). Conhecimento, linguagem e educação. Caxias do Sul: EDUCS, p. 27-52.

Rojo, R. (2017). Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, p. 1-20.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels : in recherches en didactique des mathématiques. La Pensée Sauvage, v. 10, n°. 2-3, p. 133-170.

## Communications individuelles | AREF\_S13B\_08

### *Résistance à la souffrance psychique et voies de réexistence sociale dans les trajectoires adolescentes*

**VACHER Sidonie**

Université Lumière Lyon 2, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Souffrance psychique ; stratégies défensives ; lien social ; adolescents ; raccrochage social

Notre recherche prend pour objet, selon une sociologie des épreuves (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Martuccelli, 2006 ; Lemieux, 2018), la question de la souffrance psychique chez les adolescent.e.s français.e.s. Le domaine de la santé mentale est pour un chercheur en SHS le lieu où se manifeste les exigences sociétales qui pèsent sur les individus, et les tensions produites par celles-ci (Otero, 2015). Prendre pour objet l'expérience de la souffrance appelle l'étude des façons de réagir face à celle-ci, puisque les acteurs peuvent lui opposer une multitude de stratégies défensives (Dejours, 1980). Les individus font face de manière variable aux situations de souffrance, et c'est ce différentiel de réponses que nous souhaitons interroger dans notre étude. Nous nous appuyons dans cette communication sur 23 entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) menés en région lyonnaise entre septembre et décembre 2021. La population d'enquêtés sollicitée était majoritairement un public de jeunes adultes confrontés durant leur scolarité à des difficultés scolaires importantes/du décrochage scolaire. Si les récits de vie recueillis montrent à quel point l'étiologie de la souffrance adolescente déborde de la question scolaire, ils témoignent par ailleurs du lieu privilégié que constitue l'école pour le chercheur en tant qu'espace révélateur de ces souffrances adolescentes. Les entretiens visaient à retracer le parcours biographique des enquêtés, en explorant diverses dimensions : sphère familiale, loisirs et centres d'intérêt, amitiés, santé mentale, scolarité, etc. Aux prémices de notre analyse, nous pouvons avancer quelques pistes de réflexion. Investir la problématique des souffrances ordinaires vécues par les adolescents permet de définir, en creux, ce que sont les épreuves structurelles et transversales que ces derniers sont amenés à affronter dans notre société. Notre enquête exploratoire met au jour une méta épreuve pour l'adolescence contemporaine, confrontant tous les jeunes à l'impératif de trouver une place symbolique au carrefour de trois sphères socialisatrices : pairs, famille, école. Ces trois univers relationnels et normatifs, qui constituent des supports puissants de subjectivation, sources de plaisirs et hautement structurants pour la santé mentale à cet âge de la vie sont les mêmes qui, lorsqu'ils font défaut, occasionnent déplaisirs et souffrances adolescentes. Pour éviter une dégradation de la santé mentale, des stratégies de défense, individuelles et collectives, sont observables dans les trajectoires de nos enquêtés. Notre recherche invite à questionner l'ancrage social de ces mécanismes défensifs : fonction d'un champ des possibles différencié entre les adolescents, les voies de résistance à la souffrance psychique sont inégalement distribuées dans l'espace social.

#### *Bibliographie*

Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris : Presses Universitaires de France.

Lemieux, C. (2018). La sociologie pragmatique. Paris : La Découverte.

Martuccelli, D. (2006). Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine. Paris: Armand Colin

Otero, M. (2015). El «éxito» de la depresión como figura emblemática de las tensiones sociales contemporáneas, Revista Tempora, 18, 59-73

Paugam, S. (2014). L'intégration inégale : Force, fragilité et rupture des liens sociaux. Paris : Presses Universitaires de France.

### *Le rapport à l'espace des adolescents d'un quartier populaire : comparaison entre les jeunes scolarisés et non scolarisés*

**BACHI Jasmine, BONGRAND Philippe**

CY Cergy Université, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Genre

*Mots-clés* : Instruction en famille – Espace – Socialisation – Ville – Genre

En France, plus de 60 000 enfants en âge d'instruction obligatoire (3-16 ans) ne sont pas scolarisés, mais « instruits en famille » par leurs parents. Les récentes études ont principalement porté sur les trajectoires et pratiques des parents, ou sur les politiques publiques d'encadrement (Bongrand, Glasman, 2018). En revanche, le point de vue des enfants reste inexploré. Nous proposons d'ouvrir ce chantier par une étude de cas interrogeant un aspect précis : le rapport au territoire local. La socialisation urbaine des jeunes est liée aux pratiques éducatives familiales et aux dispositions urbaines qu'elles produisent (Rivière, 2017). La période de l'adolescence reconfigure le rapport au temps et à l'espace : les repères, normes et identités se remanient, et ce inégalement. Pour les élèves scolarisés, le passage au collège accentue le processus d'autonomisation de l'enfant : fin de l'accompagnement

---

des parents lors des trajets domicile-école, et rôle croissant de la socialisation entre pairs (Delalande, 2014). À ces différents égards, l'instruction en famille interroge. Comment l'espace local est-il investi lorsque la médiation scolaire est absente ? Les jeunes éprouvent-ils la ville – notamment dans l'économie de leur bien-être – différemment ?

Pour aborder ces questions empiriquement, nous comparons, sur un territoire délimité, la socialisation à l'espace de deux groupes d'enfants y résidant, scolarisé et instruit en famille.

L'enquête porte sur les jeunes de 11-14 ans d'un quartier « prioritaire » selon la politique de la Ville et l'Éducation nationale, dans une banlieue populaire d'une grande ville française. Marqué par l'immigration maghrébine, ce quartier est souvent stigmatisé par l'image du repli communautariste et social, comme peuvent l'être les familles non scolarisantes. Ce terrain est donc pertinent pour apprécier comment les rapports à l'espace des jeunes articulent des socialisations familiales et politiques (au sens où ils sont l'objet de politiques publiques locales), suivant leur scolarisation ou non.

Grâce à une convention de partenariat avec la mairie, nous nous fondons sur les enquêtes conduites sur les familles non scolarisantes, ainsi que sur des entretiens avec les parents et les enfants concernés. Pour caractériser les usages du quartier par les jeunes scolarisés, nous nous appuyons sur des productions effectuées en classe (3<sup>ème</sup>) à l'occasion d'un atelier de cartographie.

Nous nous attendons à constater une moindre présence des enfants instruits en famille dans l'espace public, du fait de la centralité de l'établissement scolaire dans la construction du territoire du quotidien, qui exacerbe les inégalités (genre, capital d'autochtonie).

#### *Bibliographie*

Bongrand, P., & Glasman, D. (2018). Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent. *Revue française de pédagogie*, 205(4), 5-19.

Rivière, C. (2017). La fabrique des dispositions urbaines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 216217(1), 64-79.

Riley, G. (2015). Differences in Competence, Autonomy, and Relatedness between Home Educated and Traditionally Educated Young Adults. *International Social Science Review*, 90.

Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, 20, Article 20.

Devaux, J., Oppenheim, N., & Proulhac, L. (2016). L'évolution des pratiques de mobilité des adolescents depuis 20 ans en Île-de-France : Quelle influence des variables sociales et territoriales sur les inégalités de genre ? *Métropoles*, 18, Article 18.

## *Entre bien-être et faire-crise : penser les seuils d'admissibilité du mal-être adolescent dans les institutions médico-éducatives*

### **COLOMBE Rachel**

UMR LEGS, Université Paris 8, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Éducation et santé, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Genre

*Mots-clés* : bien-être ; mal-être ; adolescence ; genre ; institutions médico-éducatives

La majorité des travaux scientifiques et professionnels dans le champ de l'éducation et, plus largement, dans celui des SHS, s'accorde pour désigner l'adolescence comme une période de forts bouleversements, d'incertitudes et de désarroi identitaire. Les inquiétudes suscitées par la traversée de ce temps de la vie ne manquent pas, qu'elles soient tournées vers la vulnérabilité ou une dangerosité supposées aux adolescent·es, vers la mise en danger de soi ou d'autrui (violence, suicide, addictions etc.). En conséquence, la notion de *bien-être* est au cœur des politiques/actions d'accompagnement, d'éducation et de prévention auprès de cette classe d'âge, conjointement à celle d'un *mieux-être*.

Par ailleurs, l'encouragement à la poursuite du bien-être est régulièrement critiqué, perçu comme injonction morale, comme symptomatique, de la multiplication des impositions de normes comportementales individualistes et des incitations au gouvernement de soi.

J'interrogerai ici les limites de cette critique du bien-être lorsqu'il est question d'adolescence, et que deux discours se font face : l'un, relatif à la crise, l'autre, à l'autonomie. Je prendrai pour cela appui sur une recherche doctorale de type ethnographique, menée au sein d'une Maison des Adolescents en banlieue Nord de Paris, sous la forme d'observations participantes (lors de groupes ouverts, d'ateliers thérapeutiques avec les adolescent·es, mais aussi de réunions institutionnelles et cliniques, et de temps de rencontre entre les professionnel·les du réseau).

Je soutiendrai, à la suite d'analyses issues des études de genre et de la théorie *queer*, que si injonction au bien-être il y a, elle se joue aussi dans la façon dont les adolescent·es se doivent de performer conjointement l'injonction paradoxale d'un "bien grandir" et d'un "faire crise" selon leur appartenance genrée et dont sont évaluées, sous cet angle, les visées et réussites éducatives ou thérapeutiques.

Si l'espace de la Maison des Adolescents est certes conçu comme espace de soutien au *bien-être* des jeunes accueilli·es, il est aussi cet espace transitoire, cette sorte de sas qui autorise les sujets à vivre - temporairement et dans un cadre contraint - certaines dimensions de leur détresse et de leurs effondrements. Le projet de l'établissement est alors entendu comme un accompagnement des usager·es vers l'épanouissement, et une certaine autonomie. La caractérisation de l'adolescence comme un temps de "crise", et, avec elle, la normalisation genrée de certains degrés (ou de certaines expressions) de mal-être, ne



---

viennent-elles pas perturber une vision monolithique des sujets du néo-libéralisme, perçus comme contraints d'être toujours performants et heureux ?

#### Bibliographie

Ahmed, S. (2015). La promesse du bonheur : introduction. Genre, sexualité & société [En ligne], 14.

Canguilhem, G. (1966/2013). Le normal et le pathologique. Paris: Presses Universitaires de France.

Le Breton, C. (2015). Adolescence et conduites à risque. Editions Fabert : Paris.

Moro, M. (2012). Les maisons des adolescents, un nouveau concept ?. Adolescence, 302, 287-295.

## Communications individuelles | AREF\_S13B\_09

### *L'impact d'une intervention basée sur le yoga et la présence attentive à l'école élémentaire : qu'en disent les élèves ?*

#### **DEZE Ulrika**

University of Geneva

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Stress scolaire ; transition ; compétences émotionnelles ; yoga ; présence attentive

La recherche auprès des adultes suggère que les pratiques contemplatives telles que le yoga et la *mindfulness* (présence attentive) offrent une variété d'avantages, allant d'une attention accrue à une réduction du stress. (Shapiro *et al*, 2015). Au cours de la dernière décennie, l'intérêt pour ces pratiques dans les écoles s'est considérablement accru avec des programmes mis en œuvre dans le monde entier (Butzer *et al*, 2015).

En effet, ces pratiques sont de plus en plus adaptées dans le cadre scolaire avec pour objectif d'améliorer la santé physique et psychique des élèves pour favoriser leur réussite scolaire : meilleure perception corporelle, développement de l'attention, manière efficace de faire face au stress et à l'anxiété, etc. (Ferreira-Vorkapic *et al*, 2015). L'approche scientifique de ces nouvelles pratiques a aussi montré d'autres bénéfices pour les classes observées comme l'amélioration de la relation aux autres (Black et Fernando, 2014), et par là, de l'ambiance de classe et des conditions d'apprentissage.

Cette communication propose de contribuer à une réflexion sur l'impact des pratiques de yoga et de présence attentive (*mindfulness*) en période de transition. Elle s'inscrit dans le cadre de la recherche doctorale d'une praticienne – chercheuse menée dans un établissement privé parisien en 2019-20 pendant l'année de CM2 (premier confinement). L'objectif est de présenter l'impact des interventions en contexte scolaire sur les compétences émotionnelles du point de vue des élèves. Il s'agit d'une recherche multi-acteurs mais la présentation sera focalisée sur les résultats des focus groupes et des questionnaires destinés aux élèves.

#### **Méthodologie**

60 élèves ont participé à la recherche (32 appartenant au groupe intervention). Les ateliers menés par la praticienne-chercheuse ont eu lieu sur le temps de pause méridienne. Une méthodologie mixte et multi acteurs a été adoptée pour mieux rendre compte des effets exprimés par les élèves, leurs parents, l'équipe pédagogique et la praticienne-chercheuse. La récolte de données s'est basée sur des questionnaires auto-rapportés, des tests et des entretiens « focus group » menés en 3 phases ainsi que le journal de bord de la praticienne chercheuse.

#### **Résultats**

Les premiers résultats mettent en évidence les facteurs multidimensionnels du stress vécus en période de transition vers le collège et pendant le confinement. Les interventions ont participé au développement des stratégies ressource, d'une meilleure conscience de soi et à l'autonomisation (réappropriation des outils). On observe des différences de genre sur plusieurs variables. L'environnement scolaire, l'engagement des élèves seront discutés au regard des résultats présentés.

#### Bibliographie

Butzer, B., Ebert, M., Telles, S., et Khalsa, S.B.S. (2015). School-based Yoga Programs in the United States : A survey. *Advances in mind-body medicine*, 29(4), 18-26. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4831047/>

Ferreira-Vorkapic, C., Feitoza, J.M., Marchioro, M., Simões, J., Kozasa, E. et Telles, S. (2015). Are There Benefits from Teaching Yoga at Schools? A Systematic Review of Randomized Control Trials of Yoga-Based Interventions: Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 25, article 345835 <https://doi.org/10.1155/2015/345835>

Kabat Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context : Past, present, and future. *Clinical Psychology : Science and Practice*, 10(2), 144-156 <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

Romano, H. (2016). Pour une école bienveillante. Prévenir les risques psychosociaux scolaires. Paris : Dunod.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

---

## *Le rapport au savoir corporel d'élèves-adolescents en EPS : expérience sensible et bien être*

**RIMETZ Maxence**

CAREF (UR UPJV 4697 - AMIENS), France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : Rapport au savoir, Education physique et sportive, Elèves-adolescents, Expérience sensible

Dans le cadre de cette communication, tout en m'appuyant sur mon travail doctoral dirigé par Antoine Kattar et Lucie Mougenot, je souhaite évoquer la construction du rapport au savoir corporel des élèves-adolescents dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Je pars du postulat que le monde interne de l'adolescent est un espace plus dangereux que le monde extérieur, ce qui l'amène à des pratiques corporelles pour se sentir exister comme l'a théorisé Annie Birraux (2004). Le besoin d'expérience corporelle serait alors un moyen d'accéder à un certain bien-être durant l'adolescence.

Plus précisément, je m'appuie sur la notion de rapport au savoir (Beillerot et al., 1996), pour interroger la relation qui lie un adolescent et son corps dans l'enseignement de l'éducation physique, une relation pouvant favoriser leur bien-être. Une piste possible est alors de faire vivre des expériences corporelles, comme « l'expérience sensible » définie par Betty Lefèvre (Lefèvre, 2016). L'expérience sensible serait un moyen de faire vivre autrement les expériences corporelles dans l'enseignement de l'EPS. En effet, en mettant l'accent sur des expériences favorisant l'émergence et le partage d'émotions de l'élève, plutôt que sur la performance et la comparaison, il semble possible de contribuer au bien-être.

Dans ce cadre, je présenterai les premiers résultats d'une étude réalisée à partir d'une méthodologie mixte. D'une part, il s'agit d'une quasi-expérimentation (Jones et al., 2000) permettant l'observation des réalisations corporelles d'adolescents lors d'une séquence de danse, en comparant 2 classes de secondes ayant vécu une expérience sensible et 2 classes qui ne l'ont pas vécue. D'autre part, je propose la mise en place d'entretiens en groupe à visée de recherche (Kattar, 2012) avec 1 groupe de 5 à 6 adolescents par classe. Ces entretiens semi-directifs avec les élèves-adolescents permettent d'accéder à leurs représentations du corps en éducation physique, ainsi que leurs représentations à l'égard de la danse.

Je conclurai ma communication en m'appuyant sur une analyse des résultats. En effet, c'est à partir de l'analyse du matériel recueilli au cours de la quasi-expérimentation et des entretiens en groupe que je chercherai à comprendre l'influence de l'expérience sensible sur le bien-être des élèves-adolescents. De plus, les entretiens pourront mettre en avant les angoisses liées au corps durant certains cours d'éducation physique, ceci pouvant éclairer les pratiques des professionnels.

### *Bibliographie*

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). Pour une clinique du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan.

Birraux, A. (2004). Le corps adolescent. Paris : Bayard.

Kattar, A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents ». Cliopsy, (2), 29-46.

Lefèvre, B. (dir.) (2016). L'artistique. Paris : EP&S.

Jones, R., Burnay, N., et Servais, O. (2000). La quasi-expérimentation et l'expérimentation de terrain. In Jones, R. Méthodes en sciences humaines. Paris : De Boeck Université. 201-233.

## *Aménager les situations d'apprentissage pour agir sur le bien-être des élèves : une étude exploratoire en EPS*

**AMATHIEU Jérôme, CHALIÈS Sébastien**

INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées (Site Rangueil), France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Education et santé

*Mots-clés* : Satisfaction scolaire, bien-être, situation d'apprentissage des élèves, climat scolaire, anthropologie culturaliste

Différentes directives institutionnelles en France incitent à se préoccuper du climat scolaire. La crise sanitaire du Covid 19 a bousculé l'équilibre dans les établissements et a impacté la santé des élèves. A ce titre, différents leviers sont mobilisables par les acteurs pour agir sur le climat scolaire parmi lesquels celui du bien-être à l'école (Guimard, Bacro, Ferrière, Florin, & Gaudonville, 2015). Le bien-être est lui-même sous l'influence de différents facteurs telle la satisfaction que trouvent les élèves au sein des situations dans lesquelles ils sont engagés. L'objet de cette étude de cas se situe à ce niveau. Elle cherche plus précisément à rendre compte des retombées d'aménagements singuliers des situations d'apprentissage proposées à des élèves sur leur satisfaction...

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Elle lui emprunte deux principaux postulats en matière de liens établis entre les activités engagées et la satisfaction éprouvée par les élèves. Les élèves se trouvent d'autant plus satisfaits que (a) qu'ils constatent les résultats préalablement attendus et (b) qu'ils sont en mesure de s'en expliquer (Chauviré, 2010).

Sur la base de ces postulats, une situation a été aménagée. Concrètement des élèves d'une classe de seconde, engagés dans un cycle d'apprentissage de course d'orientation ont été placés dans un situation de construction et suivi d'itinéraire avec les caractéristiques suivantes : Mise en place d'un accompagnement par les pairs de type tutorat ; exploitation d'enregistrements audio-vidéo de l'activité pour alimenter l'activité d'accompagnement des élèves tuteurs et les autoanalyses des élèves tutorés ; accès à des clips vidéo d'explications de l'enseignant.

Les activités de tous les élèves ont été filmées et des entretiens d'autoconfrontation ont été menés avec des élèves volontaires (n= 3).

Les principaux résultats montrent que (i) des trajectoires dynamiques de satisfaction des élèves, (ii) des aménagements permettant aux élèves plus en difficulté d'éprouver de la satisfaction dans leur activité d'apprentissage.

La discussion s'organise autour triptyque : situation d'apprentissage – satisfaction in situ – sentiment de bien-être. Le bien-être des élèves est irrigué par ce qu'éprouvent les élèves engagés en situation d'apprentissage (Llena, Isidore, Joing, Potdevin, Dieu, & Porrovecchio, 2021). A cette fin, les formats de la situation d'apprentissage sont alors discutés et plus particulièrement les aménagements pour rendre la situation plus collaborative, et réflexive.

#### Bibliographie

Chauviré, C. (2010). Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme. Paris: Kimé.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. ;, Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. Education et formations, 88-89, 164-184.

Llena, C., Isidore, P., Joing, I., Potdevin, F., Dieu, O., & Porrovecchio, A. (2021) Système de valeurs des enseignants d'EPS et bien-être affectif des élèves. eJRIEPS, 4 | 2021, mis en ligne le 10 juin 2021, consulté le 31 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/6494> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6494>

Wittgenstein, L. (2004). Recherches philosophiques. Paris: Gallimard.

## Communications individuelles | AREF\_S13B\_10

### *Favoriser le bien-être des étudiant.e.s à travers un dispositif créatif*

#### **VUICHARD Aleksandra**

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Formation des maîtres

*Mots-clés* : créativité, dispositif créatif, bien-être, émotions, bionique

Le XXI<sup>e</sup> siècle est marqué par l'innovation et la prise en considération de plus en plus grande des *soft skills*, notamment la créativité, la collaboration, la flexibilité et l'empathie. Le défi actuel pour les enseignant.e.s-chercheur.e.s est de trouver des moyens d'innover dans leurs cours afin de développer ces compétences auprès de leurs étudiant.e.s tout en apportant des solutions nouvelles aux pratiques d'enseignement et de formation actuelles et futures (Capron Puozzo, 2014).

L'importance de la créativité dans la formation et dans toute activité cognitive n'est plus à démontrer. En se basant sur l'approche multivariée de Lubart et al. (2015), la créativité est définie comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p. 23). L'approche multivariée prend en compte quatre facteurs : cognitif, conatif, émotionnel et environnemental. En particulier, l'implication d'émotions, tant positives que négatives, dans la créativité a été mise en évidence dans la littérature (Amabile, Barsade, Mueller & Staw, 2005 ; Averill, 1999; Capron Puozzo, 2015; Puozzo Capron, 2013, 2014; Zenasni & Lubart, 2002).

Cette étude présente les résultats d'un dispositif créatif créé pour développer la créativité des étudiant.e.s de Master (n=10) au sein d'un module à la Haute école pédagogique en Suisse. Plus précisément, cette recherche-action s'appuie sur l'apprentissage expérimental (Mandeville, 2004) où les étudiant.e.s sont invité.e.s à vivre des techniques de créativité.

Dans le cadre de cette contribution, nous nous intéressons à l'importance des émotions émanant d'une technique de créativité, appelée bionique. Notre principale question de recherche vise à déterminer dans quelle mesure la technique bionique favorise les émotions positives et le bien-être des étudiant.e.s.

Pour ce faire, des données ont été récoltées dans un contexte de formation des enseignant.e.s dont le contenu porte sur la créativité. Durant cette formation à cette technique de créativité, les participant.e.s ont : 1) répondu à des questionnaires mesurant leurs émotions qu'ils avaient ressenties durant leur participation aux différentes techniques de créativité et 2) tenu un carnet de bord dans lequel ils pouvaient rapporter les émotions ressenties.

Si les résultats aux questionnaires suggèrent que les participant.e.s ont effectivement ressenti des émotions positives durant la technique de créativité, et plus particulièrement de la curiosité, de l'enthousiasme et dans une moindre mesure de la satisfaction et de l'inspiration, les carnets de bord révèlent que le bien-être et le calme sont perçus.

Ainsi, la technique de créativité proposée lors de cette formation favorise une dynamique de groupe bienveillante et peut être envisagée comme un outil favorisant le bien-être.

#### Bibliographie

Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative science quarterly*, 50(3), 367-403.

Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of personality*, 67(2), 331-371.

Capron Puozzo, I. (2014). Pédagogie de la créativité, activités théâtrales et auto-efficacité créative. *Les Langues Modernes*, 4, 49-57.

Capron Puozzo, I. (2015). Créativité, émotion et apprentissage. *Langage et l'homme*, 1, 33-44. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/249>

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2e édition). Armand Colin.

Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement. Pourquoi et comment*. Québec: Presses de l'Université de Québec. Mishra, R., &

- Kotcha, K. (2017). Students Engagement through Gamification in Education. Journal of Engineering Education Transformations, Special Issue(July).
- Puozzo Capron, I. (2015). Émotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité. Le langage et l'homme, L2, 95-114.
- Zenasni, F., & Lubart, T. (2002). Effects of mood states on creativity. Current psychology letters, (8), 33-50.

## *La santé mentale des doctorants pendant la première année de COVID-19.*

**PAUCSIK Marine<sup>1</sup>, LEYS Christophe<sup>2</sup>, MARAIS Gabriel<sup>3</sup>, BAEYENS Céline<sup>1</sup>, SHANKLAND Rebecca<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>University Grenoble Alpes, LIP/PC2S, F-38000 Grenoble, France ; <sup>2</sup>Univ. Libre de Bruxelles, Brussels, Belgium ; <sup>3</sup>Univ. Lyon 1, CNRS, Laboratoire de Biométrie et Biologie Evolutive ; <sup>4</sup>Univ. Lumière Lyon 2, Laboratory DIPHE (Development, Individual, Processes, Handicap, Education), 69676 Bron, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé

*Mots-clés* : doctorants, bien-être, auto-compassion, savouring, pandémie

Les doctorants sont confrontés à de nombreux défis durant leur thèse. Alors que cette population est déjà à risque de troubles anxio-dépressifs, le contexte sanitaire a significativement impacté leur santé mentale pendant la pandémie du COVID-19. Dans cette communication, nous présenterons les résultats d'une étude longitudinale qui a évalué l'impact des symptômes de dépression, d'anxiété, et de stress, le bien-être et l'engagement des doctorants pendant un an. Nous avons également évalué le potentiel rôle protecteur de l'autocompassion et de la capacité à savourer des événements passés, présent et futurs sur la santé mentale. Un total de 134 doctorants de plusieurs universités françaises a répondu aux trois temps de mesure de cette étude longitudinale. Les résultats ont montré une augmentation significative de la dépression, de l'anxiété et du stress, ainsi qu'une diminution significative du bien-être et de l'engagement doctoral au cours de la première année de la pandémie. L'autocompassion et la capacité à savourer ont permis de prédire des niveaux plus faibles de dépression, d'anxiété et de stress, ainsi que des niveaux plus élevés de bien-être au fil du temps. Le fait de savourer seul a permis de prédire un engagement plus élevé des doctorants au fil du temps tout en diminuant au cours de l'année, tandis que l'autocompassion s'est révélée stable au cours du temps. Cette étude révèle l'impact significatif de l'année de pandémie sur la santé mentale des doctorants, et la pertinence de l'autocompassion et de la capacité à savourer comme ressources psychologiques pour faire face à l'adversité.

*Bibliographie*

Hazell, C. M., Chapman, L., Valeix, S. F., Roberts, P., Niven, J. E., & Berry, C. (2020). Understanding the mental health of doctoral researchers: a mixed methods systematic review with meta-analysis and meta-synthesis. Systematic Reviews 2020 9:1, 9(1), 1–30. <https://doi.org/10.1186/S13643-020-01443-1>

Paucsik, M., Leys, C., Marais, G., Baeyens, C. & Shankland, R. (2022). Self-compassion and savoring buffer the impact of the first year of the COVID-19 pandemic on PhD students' mental health. [Manuscript submitted for publication].

Samios, C., Praskova, A., & Radlinska, B. (2021). The relationship between COVID-19 pandemic-related stress and meaning in life: testing the moderating effects of self-compassion and savoring. Anxiety, Stress and Coping. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1974408>

Yamaguchi, K., Takebayashi, Y., Miyamae, M., Komazawa, A., Yokoyama, C., & Ito, M. (2020). Role of focusing on the positive side during COVID-19 outbreak: Mental health perspective from positive psychology. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12, S49–S50. <https://doi.org/10.1037/TRA0000807>

## *Bien-être scolaire des jeunes et satisfaction de vie en période de pandémie : quels enseignements pour l'avenir*

**FLORIN Agnès<sup>1</sup>, MERCIER Cendrine<sup>1</sup>, ZANNA Omar<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Nantes Université, France ; <sup>2</sup>Le Mans Université, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Qualité en éducation

*Mots-clés* : bien-être scolaire, satisfaction de vie, Covid-19, adolescent, enseignement à distance

Comment estimer aujourd'hui l'ampleur des effets de la pandémie de la Covid-19 sur les aspects subjectifs du bien-être scolaire des jeunes et leur satisfaction de vie à plus ou moins long terme ? Le bien-être scolaire peut être considéré selon deux dimensions (Diener, 1994 ; Huebner et al, 2012) : la dimension *hédonique* et la dimension *eudémonique*. Selon le courant hédonique, retenu ici, un sentiment positif de bien-être consiste à vivre beaucoup d'affects positifs, peu d'affects désagréables et à ressentir une grande satisfaction générale à l'égard de sa vie. On considère que l'élève est le mieux placé pour évaluer son bien-être, car les enfants et les adolescents ne se réduisent pas à leur activité d'élèves : ils ont également besoin de développer leur personnalité, leur autonomie, leur confiance en soi, etc. Autant d'éléments favorisant les apprentissages.

Avec la fermeture des écoles, de nombreux pays ont mis en place un enseignement à distance pour une continuité pédagogique sous des formes diverses. En contexte de pandémie et à l'issue du premier confinement, nous avons réalisé, via des plateformes numériques, une enquête en France et au Vietnam, deux pays de culture différente et touchés différemment par la pandémie, afin de tester les éventuelles altérations du bien-être et de la satisfaction de vie (Suldo & al., 2006) des jeunes dans les deux pays. Les données recueillies par des questionnaires, adaptés d'outils antérieurs ayant fait l'objet de validations psychométriques, ont été renseignées par des collégiens (416 en France et 274 au Vietnam). Ils ont confirmé des résultats de travaux menés sur le bien-être des élèves avant la pandémie dans les deux pays, tout en mettant en évidence des différences significatives, liées aux variables âge, sexe, établissement, niveau scolaire, contexte familial et activité professionnelle des parents (Florin & al., 2021).

---

Partant de ces résultats, il s'agit de comprendre et d'analyser ce que cet événement aura véritablement transformé (Dubet, 2020) en matière de bien-être scolaire : pour cela, plusieurs focus groupes ont été organisés avec des élèves à différents niveaux de la scolarité, afin d'explorer plus avant leurs représentations des activités scolaires, des relations avec les pairs et avec les enseignants et les rapports école-famille.

L'objectif de ces travaux est de dégager des pistes de travail pour la communauté éducative afin d'accompagner au mieux les élèves dans la suite de leur parcours scolaire.

La communication présentera les résultats majeurs de ces études et de leurs implications pour l'éducation.

#### *Bibliographie*

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 28, 35-89.

Dubet, F. (2020). À l'école : Que faire après le virus ? *Esprit*, 5, 107-114.

Florin, A., Mercier, C., Ngo, H.T., Bui, T.T.H., Zanna, O. (2021). Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la Covid-19. *Enfance*, 73 (4), 337-362. DOI 10.3917/enf2.214.0337

Huebner, E. S., Zullig K.J. & Saha, R. (2012). Factor structure and reliability of an abbreviated version of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Child Indicators Research*, 5, 651-657. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9140-z>.

Suldo, S. M., Riley, K. N. & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>.

## *Continuité pédagogique à distance et vie universitaire étudiante en contexte de covid-19 en France*

**MADIBA Marie Sophie**

Université de Lorraine, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Education et santé, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Continuité pédagogique-covid-19-vie universitaire-bien-être étudiant-apprentissage

Cette communication vise à questionner et à analyser l'impact de la continuité pédagogique à distance dans le contexte de la covid-19 sur les apprentissages et la vie universitaire des étudiants. Nous souhaitons savoir dans quelle mesure la crise sanitaire liée à la covid-19, et, la continuité pédagogique à distance a eu un impact dans la vie sociale, individuelle et universitaire des étudiants. La continuité pédagogique via le numérique en contexte de covid-19 a donné lieu à des travaux questionnant le vécu et les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants mais aussi sur les types de pédagogies et de ressources employées par les formateurs, les formes de transposition didactique et la gestion du temps. La littérature (Wagnon, 2020 ; Dubruc, 2021 ; Messaoui et al., 2021 ; Boboc et Metzger, 2019 ; Barville et al., 2020 ; Issaeva et al., 2020) fait état de plusieurs problématiques liées à une continuité pédagogique numérique dans un contexte de pandémie : exacerbation des fractures et inégalités numériques, sociales et économiques ; surcharge de travail ; hyperconnectivité ; stress ; fatigue ; décrochage scolaire ; malentendus sociocognitifs, déficit d'explication, dégradation des liens sociaux. En effet, les conditions de vie et d'étude des étudiants sont susceptibles d'avoir un impact sur leurs capacités d'apprentissage. L'enjeu de cette contribution est donc de questionner le lien entre le bien-être des étudiants et les conditions de leur réussite scolaire et sociale tout autant que celui de la pédagogie à distance et en présentiel. Nous nous appuyons sur les approches Bottom-Up du bien-être (Rolland, 2000) car nous formulons l'hypothèse que les conditions de vie scolaires et extrascolaires et la perception subjective des individus jouent également un rôle dans l'évaluation de leur vie (Diener et al., 1999). Via un questionnaire en ligne, nous avons interrogé 47 femmes et 2 hommes étudiants en première année universitaire (Sciences de l'éducation et de la formation) sur leurs difficultés et sur l'impact de la pandémie et d'une continuité pédagogique à distance sur leur motivation, leur santé mentale, financière et physique, le suivi des apprentissages et leurs notes. Les résultats montrent qu'il a été plus difficile pour les étudiants de suivre les cours magistraux à distance. Les domaines de la vie universitaire affectés par ordre décroissant sont : la motivation à suivre les cours, à apprendre ; les loisirs et la santé mentale. La discussion permettra de questionner en outre les conditions d'apprentissage, la pédagogie de l'enseignement supérieur et les styles d'apprentissage afférents.

#### *Bibliographie*

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H. (1999). Subjective Well-being: Three decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125, 2, 276-302.

Dubruc, N. (2021). Leçons et questions de la continuité pédagogique dans une formation française d'ingénieurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 221-232. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-19>

Issaeva, E., Odacre, E., Lollia, M. et Joseph-Théodore, M. (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Formation et profession, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Faire école en contexte de pandémie*, 28 (4 hors-série), ff10.18162/fp.2020.702ff. fhal-03078937

Rolland, J-P. (2000). Le bien-être subjectif : *Revue de question. Pratiques Psychologiques*. 1. 5-22.

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie, *Recherches & éducations*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

### *Le numérique : une occasion de repenser l'évaluation des apprentissages*

**LISON Christelle<sup>1</sup>, VERCHIER Yann<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Sherbrooke, Canada ; <sup>2</sup>Université de Technologie de Troyes

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Évaluation, Apprentissage, Numérique, Outils, Enseignement

Lorsque la pandémie de la COVID-19 a frappé de plein fouet les établissements du supérieur, au mois de mars 2020, les enseignants ont été forcés de s'adapter. En effet, en France, comme dans de nombreux pays, ils ont été amenés à mettre en place ce que l'on a appelé la continuité pédagogique. Si en termes d'enseignement, les choses ont semblé faisables, lorsqu'est venu le temps de l'évaluation, nombre d'enseignant se sont retrouvés en situation délicate (Detroz, Tessaro et Younès, 2020) et démunis face à la nécessité de mettre en place des évaluations à distance (Heilporn et Denis, 2020). En effet, il leur est rapidement apparu difficile de penser à une « simple transposition » de leurs pratiques habituelles. Afin de voir les pratiques qui ont été mises en place par des enseignants, nous avons collecté des données quantitatives et qualitatives auprès d'enseignants et d'étudiants d'un établissement supérieur français. Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons présenter les résultats issus des échanges avec les enseignants (une trentaine lors d'échanges mis en place durant des webinaires et des cafés pédagogiques virtuels). Il est apparu qu'ils leur semblaient avant toute chose essentiel de mettre en place des évaluations de qualité, ce qui signifiait principalement trois choses : (1) limiter la fraude et s'assurer que chaque étudiant était bien l'auteur de son travail (Hettiarachchi et Huertas, 2013) ; (2) ne pas « dégrader » l'évaluation ; (3) éviter les problèmes techniques. Concrètement, cinq types d'évaluation ont été mis en œuvre par les enseignants : (1) les évaluations asynchrones et le dépôt de devoirs en ligne ; (2) les évaluations synchrones avec vidéosurveillance ; (3) les quiz en ligne à l'aide de banques de questions ; (4) les exposés oraux seuls ou en groupe ; (5) l'évaluation de productions par les pairs. Si un certain nombre de problèmes et de difficultés ont été soulevés, enseignants et étudiants ont été satisfaits de certaines activités proposées, notamment parce qu'elles permettaient de mobiliser des stratégies cognitives et métacognitives de haut niveau (Anderson, Krathwohl et Bloom, 2001), au point de souhaiter les maintenir au retour en présentiel. Parmi les éléments qui sont ressortis des échanges, mentionnons la meilleure compréhension des enseignants de l'importance d'une rétroaction de qualité (Cabot, 2017) pour permettre aux étudiants de développer leur capacité d'auto-évaluation et ainsi de progresser le développement des connaissances et des compétences.

#### *Bibliographie*

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. et Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Cabot, I. (2017). Application et évaluation du feedback audiovisuel personnalisé [rapport de recherche]. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35238/cabot-feedback-audiovideo-personnalise-cstj-PAREA-2017.pdf>

Detroz, P., Tessaro, W. et Younès, N. (2020). Pour la relance d'une évaluation congruente à l'université. Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 1(Hors-série), 111-119. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/224>

Heilporn, G. et Denis, C. (2020). Dispositifs d'évaluation en ligne : des recommandations de la littérature scientifique à des décisions précipitées en pratique. Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 1(Hors-série), 165-172. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/229>

Hettiarachchi, E. et Huertas, M.-A. (2013). Skill and Knowledge E-Assessment: A Review of the State of the Art. Universitat Oberta de Catalunya: Internet Interdisciplinary Institute, IN3 Working Paper Series.

### *Les plus-values liées à l'intégration du numérique dans l'enseignement: validation d'une définition et d'une typologie par un panel d'experts*

**NOBEN Natasha, DENIS Brigitte**

Université de Liège, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Plus-values, numérique, pédagogique

Cette communication porte sur la modification et la validation, par un panel d'experts, d'une définition et d'une typologie des plus-values du numérique et de leurs apports pédagogiques potentiels (Noben & Denis, 2022).

Souvent abordée (Ardouel, 2008 ; Tricot, 2016 ; Ruffieux, 2017 ; Grosbois, 2018) sans pour autant faire l'objet d'un consensus, la notion de plus-value est cruciale dans la réflexion en lien avec la pertinence de l'intégration du numérique dans les pratiques d'apprentissage.

Bien que des définitions et catégorisations existent (ex. Peraya & Viens (2005) ; Fontaine & Denis (2008) ; Leboff (2012) ; Boéchat-Heer & Arcidiacono (2014) ; Holmberg (2019)), l'absence d'une conceptualisation et d'une typologie en lien avec les plus-values pédagogiques représente une difficulté potentielle pour les futurs enseignants, futurs pédagogues, enseignants et acteurs du monde de l'enseignement intéressés par l'intégration du numérique en éducation. En effet, ils ne disposent pas d'un cadre théorique suffisamment clair pour identifier les plus-values dans les activités qu'ils mettent en place ou pour réfléchir à celles-ci lors de l'élaboration de ces activités.

---

Se basant sur la méthode Delphi (Booto Ekionea, Bernard & Plaisent, 2011), la définition et la typologie de la plus-value préalablement élaborées (Noben & Denis, 2022) sont actuellement en cours de soumission à une dizaine d'experts. Ces derniers sont spécialisés dans le domaine de l'intégration du numérique dans l'enseignement et/ou des plus-values du numérique, et reconnus comme tels par leurs pairs. Ils détiennent également un diplôme de l'enseignement supérieur dans un des domaines précités. Cette méthode est composée d'une série de tours d'avis pour aboutir à un consensus au sein d'un groupe. Chaque participant donne son avis sur la typologie et la définition à l'aide d'un questionnaire. Les résultats des différents questionnaires sont synthétisés et transmis aux experts qui sont ainsi informés des avis exprimés par les autres. Ils peuvent alors réagir en tentant de se rapprocher de la réponse consensuelle.

Le résultat escompté est une conceptualisation de la plus-value du numérique et de ses apports pédagogiques faisant consensus pour ce panel d'experts. Cette conceptualisation ainsi validée et le processus qui a mené à ce résultat feront l'objet de cette communication.

La définition et typologie validées par ces experts pourront ainsi être une base solide pour la conception et l'analyse d'activités d'apprentissage intégrant le numérique mises en place de manière concrète sur le terrain.

#### *Bibliographie*

Boéchat-heer, S., & Arcidiacono, F. (2014). L'usage des méthodes mixtes pour analyser les perceptions de pratiques pédagogiques liées à l'intégration des tablettes numériques. *Formation et Pratiques d'enseignement En Questions*, 17, 49–65. Repéré à <http://revuedeshep.ch/pdf/17/04-Boechat-Heer.pdf>

Booto Ekionea, J.-P., Bernard, P., & Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29(3), 168-192.

Holmberg, J. (2019). *Designing for added pedagogical value*. Stockholm University.

Noben, N. & Denis, B. (sous presse). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique : Définition(s) et typologie. *Revue IPTIC*.

Peraya, D., & Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation pédagogique. *Revue International Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 1(2), 7–19.

## *L'introduction du numérique en ingénierie pédagogique selon l'approche par les capacités.*

### **CAVIGNAUX-BROS Dorothee**

Université Paris Nanterre, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Formation continue, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Numérique, ingénierie pédagogique, approche par les capacités, formation des adultes

Cette communication a pour objet d'étude l'introduction du numérique en ingénierie pédagogique dans le champ de la formation continue des adultes, selon l'approche par les capacités.

Dans quels environnements les chargés d'ingénierie pédagogique exercent-ils aujourd'hui et comment cette activité a-t-elle évolué ? En quoi la diffusion du numérique dans la formation professionnelle continue nécessite-t-elle la mise en œuvre de capacités spécifiques dans la conception de formation ? L'objectif de cette étude est de repérer, dans différents contextes et situations, la manière dont des personnes en charge d'ingénierie pédagogique sont mises en capacité d'utiliser le numérique en formation continue des adultes. La revue de question sur la professionnalisation digitale de la formation et de son ingénierie, montre que les recherches portent principalement sur le développement professionnel dans l'enseignement supérieur en lien avec les Technologies de l'Information et de la Communication en Education ou Enseignement (TICE) (Basque, 2005). La revue de la littérature scientifique sur l'ingénierie pédagogique situe cette dernière comme une activité distribuée qui s'est complexifiée avec le développement du numérique en formation (Cavignaux-Bros, 2021).

Pour étudier cet objet mouvant qu'est la digitalisation de l'ingénierie pédagogique en formation professionnelle continue des adultes, nous adoptons une démarche inductive à partir d'un corpus constitué de parcours de chargés d'ingénierie pédagogique (entretiens auprès de 20 professionnels et spécialistes). Nous mobilisons le cadre conceptuel de l'approche par les capacités, issu initialement des travaux de Sen (1999) et le modèle de Fernagu Oudet en sciences de l'éducation et de la formation (2018). Les parcours et les mises en œuvre des professionnels sont analysés sous la forme de 20 cas afin de mettre au jour leurs accomplissements en termes d'introduction et d'utilisation du numérique, et les processus associés.

Puis une étude transversale de ces 20 cas montre comment ces professionnels sont mis en capacité ou non d'introduire le numérique dans leur ingénierie, en termes de ressources, d'opportunités et de choix.

Cette recherche permet d'enrichir la littérature sur l'ingénierie pédagogique en formation continue des adultes. L'originalité du travail porte sur la modélisation des processus capacités, la mise au jour de leviers et de freins dans la conversion de systèmes ressources, qui relèvent de facteurs environnementaux, personnels, sociaux et positionnels, et enfin l'identification de logiques d'action qui peuvent éclairer les processus à l'œuvre dans la mise en capacité de ces professionnels de la formation à utiliser le numérique.

#### *Bibliographie*

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41.

Cavignaux-Bros, D. (2021). *Ingénierie pédagogique et numérique*. *TransFormations-Recherche en Education et Formation des Adultes*, 2(22), 4-28.

Fernagu Oudet, S. (2018). *Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités*. (Doctoral dissertation, Université Bourgogne Franche-Comté).

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

---

## « Numérique et sciences informatiques » au lycée et évolution de la forme scolaire ?

**HARLÉ Isabelle<sup>1</sup>, LANÉELLE Xavière<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Caen, France ; <sup>2</sup>Université de Nantes, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : numérique, discipline, forme scolaire, innovation, socialisation

Cette communication analyse, du point de vue curriculaire et de la construction des identités professionnelles enseignantes, la mise en place d'un nouvel enseignement de spécialité « numérique et sciences informatiques » (NSI) dans les lycées français suite à la réforme de 2019. Proposés dans le cadre des spécialités des classes de première et de terminale, les NSI ne bénéficient d'aucune antériorité claire dans le cursus des élèves. Cette relative nouveauté, la diversité des provenances disciplinaires et de formations des enseignants qui le prennent en charge [1] interrogent le statut disciplinaire de cet enseignement (Prost 1998).

Mode d'appréhension dominant des contenus enseignés à l'école, la discipline et plus généralement la forme scolaire résistent (Vincent 2008) en dépit de tentatives de structurations curriculaires (le socle commun de connaissances et de compétences, les parcours éducatifs...). Pourtant les NSI manifestent un écart à cette forme. Nous nous proposons de discuter ces écarts à partir, entre autres, des catégorisations proposées par Maulini et Perrenoud (2005) : « un contrat didactique entre un formateur et un apprenant » ; « une pratique sociale distincte et séparée » ; « un curriculum et une planification » ; « une transposition didactique », « une discipline » et des « normes d'excellence ». S'agit-il d'une évolution de la forme scolaire ? Et si oui, quelle en est la nature ?

Ménée dans le cadre du projet Formation et identité professionnelle des enseignants d'informatique au lycée [2], cette recherche s'appuie sur des données quantitatives recueillies par questionnaire (n = 727) et qualitatives (27 entretiens semi directifs).

Ces données sont en cours d'analyse mais d'ores et déjà certains éléments saillants apparaissent qui mettent en cause la détention d'un savoir spécialisé, l'expertise disciplinaire constitutives d'une autorité légitime face à des élèves dont les pratiques numériques privées nourrissent pour partie l'intérêt pour les NSI et les compétences qu'ils acquièrent. Par ailleurs la mise en place de dispositifs pédagogiques comme les projets, dont il conviendra d'analyser le caractère innovant, modifient la relation hiérarchique à l'élève. Dès lors si l'on admet que la forme scolaire socialise il convient de s'interroger sur l'évolution de la relation enseignant élève caractéristique des NSI : de quel type de socialisation les choix pédagogiques relèvent-ils ? Quel type d'élève, de citoyen veut-on former ?

[1] Les enseignants sont soit titulaires d'un CAPES « numérique et sciences informatiques » mis en place en 2020, soit ont bénéficié d'une formation continue grâce au diplôme interuniversitaire (DIU) « Enseigner l'informatique au lycée ».

[2] coordonné par Hélène Buisson-Fenet et François Burban.

*Bibliographie*

MAULINI, O. & PERRENOUD, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Formel ? Informel ? Les formes de l'éducation* (pp.14-168). Bruxelles : De Boeck.

PROST, A. (1998). Un couple scolaire. *Espace Temps*, 66-67, 55-64.

VINCENT, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36 (2), 47-62.

## Communications individuelles | AREF\_S13B\_12

### *Télé supervision de stagiaires en éducation physique*

**DESCOEUDRES Magali, BUREL Nicolas**

HEP Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Formation des maîtres, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : télé supervision, éducation physique, stage, présence, entretien d'auto-confrontation

#### **Introduction**

La crise sanitaire a obligé de nombreuses personnes superviseuses à délaisser le présentiel et à expérimenter divers dispositifs numériques afin d'assurer une continuité pédagogique. C'est notamment le cas dans la supervision des stages en éducation physique (EPS) sur la base d'enregistrements vidéo, dont on connaît encore peu l'efficacité.

#### **Cadre de référence**

Selon des données récentes, il semblerait que l'utilisation de la vidéo en stage via l'observation à distance à l'aide d'une caméra bien positionnée en salle sport (Petit et Meyer, 2021) serait moins stressante pour le stagiaire et donnerait lieu à une situation davantage authentique que lors d'une visite en présentiel (Hartshorne, Heafner et Petty, 2011), le formateur n'étant pas visible du stagiaire et des élèves.

Cette modalité favoriserait alors l'émergence d'une communauté d'apprentissage en ligne (Akyol et Garrison, 2011) autour de trois types de présence (enseignante, cognitive, sociale) permettant une vision globale et compréhensive de l'expérience éducative.

Les objectifs de cette étude en cours sont ici :



---

1) de mesurer la perception des stagiaires quant au niveau de présences enseignante, cognitive et sociale lors de stages en EPS supervisés en présentiel ou à distance, 2) d'identifier les effets de l'entretien d'auto-confrontation télé-supervisé en lieu et place du traditionnel entretien post-leçon sur le développement de l'activité du stagiaire en EPS.

### **Méthodologie**

Cette étude exploratoire repose sur un questionnaire en ligne comportant 34 questions sur la présence à distance (pouvant se répondre avec une échelle de Likert à 5 niveaux), adapté de Garrison et al. (2010). Ce questionnaire permet de révéler la perception de présence de stagiaires supervisés à distance à l'aide du numérique. Une question ouverte concerne les effets de l'entretien d'auto-confrontation (Descoeudres et Jourdan, 2021).

Nos échantillons comportent une soixantaine de stagiaires en éducation physique au Québec et le même nombre à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Le recueil de données se déroule durant l'année académique 2021-2022. Chaque participant expérimentera une visite traditionnelle et une télé-supervision.

### **Retombées anticipées**

Cette étude devrait permettre une meilleure compréhension des besoins des stagiaires face à une plus grande utilisation de dispositifs numériques, et à la télé-supervision, notamment en lien avec la notion de présence à distance. Elle devrait également faciliter l'identification d'améliorations possibles des dispositifs ou protocoles de télé-supervision des deux contextes impliqués.

#### *Bibliographie*

Akyol, Z. et Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.

Descoeudres, M. & Jourdan, S. (2021). L'utilisation du numérique à travers l'entretien d'auto-confrontation dans la formation pratique en stage. *L'Education physique en mouvement*, 5, 33-35.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. et Shing Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the Community of Inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13, 31-36.

Hartshorne, R., Heafner, T. et Petty, T. (2011). Examining the effectiveness of the remote observation of graduate interns. *Journal of Technology and Teacher Education*, 19(4), 395-422.

Petit, M. et Meyer, F. (2021). Vers une modélisation de l'utilisation de la vidéo en supervision de stage à distance (ou hybride). Dans S. Chahies et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 67-83). Éditions Octares.

## *Stratégies volitionnelles et perception de l'accompagnement du formateur référent : une étude empirique menée auprès d'étudiants infirmiers dans un contexte d'environnement éducatif hybride.*

### **LECLUSE-COUSYN Isabelle**

Université de Lille, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Motivation, Education tout au long de la vie, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Apprentissage autorégulé – Accompagnement – Stratégies Volitionnelles – Dispositif hybride- IFSI

### **Introduction**

Depuis 2009, le développement des technologies numériques a transformé les IFSI [1] en dispositifs hybrides, amenant les étudiants infirmiers à développer des capacités d'autorégulation.

La communication proposée présente certains aspects d'une recherche en sciences de l'éducation menée dans le cadre d'une thèse. Notre hypothèse était : « Dans le cadre d'un dispositif éducatif hybride, la perception des étudiants infirmiers de l'accompagnement mené par leur formateur référent a un effet sur les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentiels et à distance ». Selon Cosnefroy (2011), ces stratégies d'autorégulation permettent à l'apprenant de "se mettre au travail et y rester".

### **Méthodologie**

Les étudiants sollicités proviennent d'un IFSI français possédant un dispositif hybride de type « méro » (Borruat *et al.*, 2012).

Invoquant une méthodologie mixte à dominante qualitative, l'étude fut organisée en deux phases :

Une quantitative, pour vérifier l'existence d'un lien statistique entre les deux dimensions susmentionnées. A cette fin, le coefficient de corrélation de Spearman a été utilisé. Le questionnaire était basé sur celui de Baillet *et al.* (2016). De plus, des questions portant sur la perception de l'accompagnement du formateur référent ont été ajoutées pour répondre aux besoins de cette recherche. 44 étudiants ont répondu au questionnaire en février 2020.

Une qualitative, pour comprendre la nature de ce lien et répondre à l'hypothèse. 22 étudiants furent interviewés par entretien semi-directif en juin 2020. Une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes fut réalisée (Paillé et Mucchielli, 2016).

### **Résultats**

Les résultats issus des deux phases ont validé l'hypothèse.

Les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants seraient soutenues par trois perceptions issues de l'accompagnement de leur formateur : (1) une aide dans leur confiance en eux, (2) un accompagnement dans leur projet professionnel et (3) une qualité des informations qui leur sont transmises.

---

## Discussion et perspectives

Les résultats s'inscrivent dans ceux de Hy-Sup montrant un effet du dispositif hybride sur l'apprentissage autorégulé des étudiants (Borruat *et al.*, 2012). Néanmoins, cette recherche n'a pas montré de formes spécifiques d'accompagnement du formateur selon les modalités, présentes ou à distance, dans lesquelles il est mené. Depuis la crise sanitaire, l'apprentissage à distance tend à s'imposer davantage au regard de celui présentiel. De plus, les étudiants interviewés ont évoqué un sentiment de solitude, généré par la distance. Ainsi, cette mutation n'imposerait-elle pas d'autres formes d'accompagnement aux formateurs ? Cette question mériterait d'être approfondie dans une future recherche.

[1] Institut de Formation en Soins Infirmiers

### Bibliographie

Baillet D., Dony S., Houart M., Poncin C., Slosse P. (2016). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. Dans B. Noël et S. Cartier (dir.), De la métacognition à l'apprentissage autorégulé (p. 159-175). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.

Borruat, S., Burton, R., Charlier, B., Ciussi, M., Deschryver, N., Docq, F., Douzet, C., & Henri, F. (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Deschryver, N. & Charlier, B., éditeurs: HY-SUP: Programme Education et formation tout au long de la vie, Genève. Université de Genève, 16.

Cosnefroy, L. (2011). « L'apprentissage autorégulé: Entre cognition et motivation. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin.

## *La formation aux soins d'hygiène corporelle des étudiant·e·s en soins infirmiers français à l'ère des technologies numériques : Les Sims, un espace de professionnalisation ?*

### **AUDIN Laetitia**

Université Rouen, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement et formation professionnels

*Mots-clés* : Transfert, représentation du corps, formation par simulation, soins infirmiers courants.

Les soins d'hygiène corporelle (SHC) renvoient à une activité emblématique de la profession infirmière. Ainsi, lors de l'enseignement des « Soins de confort et de bien-être », les étudiant·e·s en soins infirmiers sont formé·e·s à la réalisation d'« aides à la douche », de « toilettes au lavabos » [1], etc. Or certain·e·s peinent à dépasser leurs appréhensions premières (Delomel, 1999 ; Lawler, 1991/2002) car ces soins sont réalisés sur autrui dont le corps est potentiellement déformé, souillé ou inversement peut-être attirant.

Nous avons menée précédemment une recherche dans le cadre d'un master qui, de manière surprenante, semble montrer l'intérêt du jeu vidéo *Les Sims* pour la formation aux SHC (Audin, 2017).

L'immersion dans la réalité virtuelle des *Sims* permet aux joueurs d'observer leur avatar au cours d'actes quotidiens normalement réalisés à l'abri du regard d'autrui (sous la douche, aux toilettes, etc.). Le jeu agirait comme une aire transitionnelle, dans le sens où il expose les futur·e·s soignant·e·s à l'intimité de l'autre, tout en leurs procurant une mise à distance physique mais aussi psychique, protectrice et propice à la réflexion. Le jeu, tout en gardant une dimension ludique et non contraignante, favoriserait ainsi un apprentissage informel. Notre cadre conceptuel s'appuie donc, d'une part, sur les travaux de Winnicott (1971/2010). Mais il s'ancre également dans le cadre de la didactique professionnelle car le couplage situation-activité occupe une place centrale dans ce champ théorique (Pastré, 2011). Ainsi notre travail s'inscrit au sein de la didactique professionnelle tout en prenant en compte les processus conscients, et surtout inconscients, à l'œuvre, chez les étudiant·e·s en soins infirmiers lors de leur activité vidéoludique (via *Les Sims*) et lors de leurs activités de SHC sur autrui.

En l'état d'avancée de notre travail, nous nous appuyons sur une analyse de la littérature scientifique. Toutefois, nous envisageons, d'une part, étayer l'analyse de l'activité des SHC grâce à des entretiens d'autoconfrontation avec les étudiant·e·s. D'autre part, il paraîtrait pertinent de conduire une étude comparative entre deux groupes d'étudiant·e·s. Le groupe A serait composé d'étudiant·e·s ayant déjà une expérience du jeu des *Sims*, dans le cadre privé. Il serait proposé à certain·e·s étudiant·e·s de participer à un entretien d'explicitation simple afin de questionner leur expérience vidéoludique. Le groupe B serait constitué d'étudiant·e·s ne s'étant jamais adonné·e·s à ce jeu.

[1] Arrêté du 31 juillet 2009 modifié relatif au diplôme d'État d'infirmier.

### Bibliographie

Audin, L. (2017). Formation aux soins d'hygiène corporelle sur autrui des étudiants en soins infirmiers à l'ère du numérique. (Mémoire de Master 2). Université de Rouen, France.

Delomel, M.-A. (1999). La toilette dévoilée : analyse d'une réalité et perspectives soignantes. Paris: Seli Arslan.

Lawler, J. (2002). La face cachée des soins. Soins au corps, intimité et pratique soignante. Paris: Seli Arslan.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. PUF: Paris.

Winnicott, D.W. (2010). Jeu et réalité. Paris, France: Éditions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971).

---

## *Les impacts d'un dispositif pédagogique technique hybride sur la construction des processus de résilience pendant la pandémie de COVID-19*

**CHAVES CABRAL ANDRADE Paula Virgínia<sup>1,2,3,5,6</sup>, ACIOLY-RÉGNIER Nadja Maria<sup>1,2,4</sup>, LIMA FERREIRA Aurino<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>EA 4571, Laboratoire Éducation Cultures Politiques, ECP, France ; <sup>2</sup>École Doctorale ED 485 EPIC, France ; <sup>3</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEdu, UFPE, Brésil ; <sup>4</sup>Université Claude Bernard Lyon 1, INSPÉ, Lyon, France ; <sup>5</sup>Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Brésil ; <sup>6</sup>Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, Brésil

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Langage et éducation

*Mots-clés* : Résilience, COVID-19, Dispositif Pédagogique Technique Hybride, Récits, Tuteur de résilience.

### **Introduction**

Pendant la pandémie de la Covid-19 nous avons eu l'aggravation des problèmes sociaux, économiques et psychologiques. Pour poursuivre les études, l'enseignement via les technologies numériques a été mis en place dans plusieurs pays. Cet enseignement doit prendre en compte les problèmes vécus par les élèves, les conduisant au développement de processus de résilience et l'école peut servir de « tuteur de résilience » (Cyrulnik et Cabral, 2015). Parmi les perspectives de la résilience, nous avons la résilience en tant qu'individu et en tant que processus (Brandão et Nascimento, 2019). Dans ce contexte, nous avons adapté un Dispositif Technique Pédagogique Hybride (DPTH) utilisé en France (Andrade et Acioly-Régnier, 2016) pour utilisation au Brésil. Nous présentons une partie d'une recherche doctorale dont l'objectif était d'observer comment la création d'histoires de personnages réels ou fictifs, ainsi que l'environnement virtuel de DPTH, pouvaient aider à construire des processus de résilience.

### **Méthodologie**

Cette recherche-action a été appliquée dans une salle virtuelle de Langue Portugaise avec treize élèves de cinquième qui ont accepté de participer avec l'autorisation de leurs parents. Une approche mixte a été utilisée avec une stratégie intégrée concomitante (Creswell, 2010) avec approche principal sur les données qualitatives. En adaptant le DPTH, les élèves ont réalisé différentes productions textuelles. Parmi celles-ci, nous avons sélectionné pour analyser les récits produits par eux, qui abordaient des histoires de personnages réels ou fictifs qui surmontent des difficultés. Pour compléter les analyses, nous avons considéré les témoignages rédigés par les élèves.

### **Résultats**

A travers les récits, les élèves ont pu exprimer des conflits et proposer des solutions. Nous avons observé dans les récits des personnages qui avaient le rôle de tuteurs de résilience. D'une part, selon les témoignages, les outils technologiques ont été ressentis aussi comme des tuteurs de résilience. D'autre part, au travers des récits, nous identifions des éléments de résilience tant dans la perspective individuelle que dans la perspective processuelle. Nous avons identifié des mécanismes de projection dans leurs narrations qui pourraient être mis à profit pour réfléchir sur les problèmes de la vie et les dépassements des difficultés.

### **Quelques éléments de discussion**

L'interprétation des résultats conduit à considérer ce dispositif comme un cadre innovant de l'utilisation d'outils technologiques en tant que tuteurs de résilience dans le domaine de l'éducation, dans la mesure où elle a contribué comme moyen d'atténuer les impacts émotionnels apportés par la pandémie et de développer les processus de résilience.

### *Bibliographie*

Andrade, P. V. C. C. et Acioly-Régnier, N. M. (2016). Utilização de um dispositivo pedagógico tecnológico híbrido na formação de professores na França. *Educação Unisinos* (Online), 20(1), 117-128. <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/9872>.

Brandão, J. M. et Nascimento, E. do (2019). Resiliência psicológica: da primeira fase às abordagens baseadas em trajetória, *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 36, 1-31. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2019.6875>

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3e ed., M. Lopes, trad.). Artmed.

Cyrulnik, B. et Cabral, S. (2015). Resiliência: ações pela reinstauração de um futuro. Dans R. M. Coimbra et N. A. Morais (dir.). *A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção* (pp. 18-35). Artmed.

## **Communications individuelles | AREF\_S13B\_13**

### *Déterminants des pratiques d'enseignantes en Physique-chimie et Sciences de la vie et de la Terre lors de séances intégrant de l'histoire des sciences*

**CANAC Sophie, CRÉPIN-OBERT Patricia, ROUX-GOUPILLE Camille**

Univ Paris Est Créteil, Université de Paris, CY Cergy Paris Université, Univ. Lille, UNIROUEN, LDAR, F-94010 Créteil, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Enseignement obligatoire, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : didactique des sciences, histoire des sciences, pratiques ordinaires, double approche ergonomique et didactique, analyse lexicale des échanges langagiers

La réforme des programmes de lycée (rentrée 2019) affirme pleinement l'importance d'intégrer des éléments historiques dans l'enseignement des sciences. Or les enseignants peuvent se trouver en difficulté quand il s'agit d'exploiter les ressources historiques (Maurines & Beaufils, 2011) et avoir du mal à dépasser une épistémologie naïve et stéréotypée en regard d'une

---

épistémologie experte (Crépin-Obert et al. 2020). La recherche en didactique identifie plusieurs apports possibles de l'histoire des sciences dans l'enseignement : analyser les difficultés des élèves en termes d'obstacles épistémologiques et identifier des problèmes féconds, concevoir des parcours d'apprentissage pour acquérir des connaissances scientifiques, approcher leur nature socio-culturelle et épistémologique (de Hosson & Schneeberger, 2011).

Cette communication vise une analyse de séances « ordinaires » intégrant des éléments historiques pour trois enseignantes relevant de deux disciplines scolaires (physique - chimie ; sciences de la vie et de la Terre). Nous cherchons en particulier à déterminer ce qui incite ces enseignantes à intégrer de l'histoire des sciences dans leurs cours (dérive des continents, radioactivité, vaccination). En considérant les matériaux historiques comme des leviers d'apprentissage, les types de connaissances qu'elles assignent à ces séances sont-elles de nature historique, épistémologique, scientifique ou socio-culturelle ? Quel est leur degré d'imbrication au cours de la séance ?

Pour cette étude, nous avons filmé et transcrit les séances des trois enseignantes et mené des entretiens ante et post séance. Nous mobilisons le cadre de la double approche didactique et ergonomique (Robert & Rogalski, 2002) pour l'analyse des entretiens, l'analyse des séances prévue et réalisée. Les échanges langagiers sont étudiés qualitativement via le logiciel d'analyse lexicale TROPES [1]. Une catégorisation hiérarchisée des types de connaissances permet de suivre leur dynamique et leur articulation au cours des différents épisodes de séances.

L'ensemble des premières analyses indiquaient trois pratiques enseignantes contrastées pour l'intégration des matériaux historiques - intentions, sources historiques retenues, scénario didactique, connaissances visées imbriquées. Cette seconde analyse caractérise de manière approfondie les logiques d'action de chaque enseignante. Pour la séance « dérive des continents », le déterminant institutionnel sous-tend la pratique qui répond aux focus historique et épistémologique prescrits. Pour les séances « radioactivité » et « vaccination » les déterminants socio-culturel et personnel structurent les pratiques, soit l'histoire des sciences est dissociée des connaissances scientifiques soit a contrario elle est imbriquée.

[1] Tropes est un logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione (<http://www.tropes.fr/>)

#### *Bibliographie*

Maurines, L., & Beauflis, D. (2011). Un enjeu de l'histoire des sciences dans l'enseignement : L'image de la nature des sciences et de l'activité scientifique. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 3, 271-305.

Crépin-Obert, P., Dessart, F., Paulin, F. & Orange-Ravachol, D. (2020). Regards croisés sur trois problèmes historiques enseignés en Sciences de la vie et de la Terre. Symposium « Interactions entre enseignement des SVT et histoire : histoire de la vie et de la Terre, sciences historiques, histoire des sciences », in. Anna Barry & Lucie Lagardère (eds), Actes du Congrès de l'AREF, 352-363., Bordeaux, 3-5 juillet 2019.

de Hosson, C., & Schneeberger, P. (2011). Orientations récentes du dialogue entre recherche en didactique et histoire des sciences. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 3, 9 20.

Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : Une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(4), 505 528.

## *Comparaison de dispositifs collaboratifs chercheurs-enseignants en didactique des mathématiques*

**CHESNAIS Aurélie, BERNAD Karine, CONSTANTIN Céline, CROSS David, LEBLANC Serge, MUNIER Valérie**

lirdef, Université de Montpellier et Université Paul Valéry de Montpellier, France

*Fils rouges SIEF*: Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique*: Dispositifs et outils, Formation continue, Partenariats en éducation

*Mots-clés*: dispositifs collaboratifs, didactique des mathématiques, formation des enseignants, développement professionnel

L'émergence ces dernières années d'une grande variété de dispositifs associant des chercheurs et des enseignants renouvelle la question des rapports entre recherches et actions sur le système d'enseignement, notamment du point de vue de la formation des enseignants. Nous proposons dans cette communication de mettre en regard deux recherches menées sur de tels dispositifs.

La première concerne un Lieu d'éducation Associé à l'IFÉ-ENS de Lyon (LÉA) au sein duquel enseignants et chercheurs se sont interrogés sur la possibilité de mettre en œuvre des Parcours d'Etude et de Recherche (Chevallard, 2007) visant l'étude de divers thèmes du programme de mathématiques au cycle 4. De 2015 à 2018, s'est ainsi développée une recherche collaborative, selon une méthodologie d'ingénierie de recherche, de développement et de formation telle que l'a définie Perrin-Glorian (2011). La seconde porte sur un dispositif en place depuis 2018 qui vise une co-construction de séquences intégrant la question des éléments langagiers visant à mieux prendre en charge dans les classes des éléments identifiés comme « transparents » par des recherches antérieures (Chesnais et Constantin, 2020). Le fonctionnement de ce dispositif s'appuie sur des hypothèses issues du cadre de la double approche didactique et ergonomique des pratiques, notamment le fait de « partir des pratiques », dans une logique de « formation remontante » (Robert et Rogalski, 2015).

La communication questionnera la caractérisation possible du développement professionnel des enseignants dans ces recherches, les rôles possibles des ressources (notamment issues de la recherche) et des chercheurs en didactique dans ces dispositifs. Dans le premier cas, c'est en mobilisant des concepts issus de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, Ibid.) que le collectif a pu porter un regard renouvelé sur les pratiques enseignantes existantes et développer des connaissances professionnelles. Dans le second cas, les analyses croisent un point de vue didactique et un point de vue d'analyse de l'activité prenant en considération le point de vue des enseignants (en appui sur des « entretiens de remise en situation dynamique par les traces matérielles » (Theureau, 2010). Ces analyses mettent en

évidence un processus de construction de significations partagées qui permettent d'enrichir les analyses didactiques et la co-construction de situations pour la classe. Nous montrerons ainsi comment cette mise en regard permet de réinterroger la question des rapports entre connaissances et pratiques.

#### *Bibliographie*

- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chesnais, A. et Constantin, C. (2020). Developing new discourses to deepen students' conceptual understanding in mathematics. Proceedings of the 7th European Topic Conference ERME – Language in the Mathematics classroom (Montpellier, 18-21 février 2020).
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Dans L. Ruiz-Higueras, A. Estepa & F. Javier García (Éds), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica* (p. 705-746). Universidad de Jaén : Gráficas « LA PAZ ». Repéré à [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passe\\_et\\_present\\_de\\_la\\_TAD-2.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passe_et_present_de_la_TAD-2.pdf).
- Perrin-Glorian, M-J. (2011). L'ingénierie didactique à l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement des ressources et formation des enseignants. Dans C. Margolinas, M. et al. (Éds). *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (p. 57- 78). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Rogalski, J. & Robert, A. (2015). De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs. Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire, in Lussi-Borer V., Durand M. et Yvon F. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Editeur : De Boeck Supérieur.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

## *En quoi les cartes conceptuelles élaborées par les étudiants permettent-elles de différencier la qualité des connaissances acquises dans le cadre d'un cours de première année en dentisterie ?*

**SADKI Asmaa<sup>1,3</sup>, MATEU-RAMIS Séverine<sup>1,2</sup>, LELOUP Gaetane<sup>1,2</sup>, VANPEE Dominique<sup>1,3</sup>, DENEFF Jean François<sup>1</sup>, FRENAY Mariane<sup>1,4</sup>**

<sup>1</sup>Université catholique de Louvain, Bruxelles, Belgique ; <sup>2</sup>Cliniques Universitaires saint Luc, Bruxelles, Belgique ; <sup>3</sup>Institut de Recherche Santé et Société, Bruxelles, Belgique ; <sup>4</sup>Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Bruxelles, Belgique

*Fils rouges SIEF*: Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique*: Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés*: Carte conceptuelle; Densité sémantique; Gravité sémantique; Erreurs

### **Contexte**

L'étudiant doit tisser des liens sémantiques entre les différents types de connaissances (novices, théoriques, pratiques et professionnelles) (1) pour mieux les mobiliser dans un contexte professionnel. Il a été démontré que la carte conceptuelle (CC) est une stratégie d'apprentissage qui favorise la structuration des connaissances et stimule l'apprentissage significatif (2). L'analyse qualitative des CC permet de décrire la qualité des connaissances et de prédire une meilleure compréhension grâce à la richesse sémantique des CC (3). L'analyse de la typologie des CC (4) donne des indications importantes sur la compréhension conceptuelle et sur la qualité des connaissances des apprenants.

### **But**

Explorer la qualité des connaissances et leur mise en réseau d'étudiants en dentisterie, par l'analyse de CC produites pour les 4 thématiques d'un cours de 1<sup>ère</sup> année, en termes de richesse sémantique (gravité (GS) et densité sémantique (DS)) et de type de CC.

### **Matériels et méthodes**

Notre recherche a porté sur les cartes produites par 18 étudiants de première année en dentisterie, qui ont élaboré chacun 4 CC, une pour chaque thématique du cours d'épidémiologie et de statistiques appliquées. Les CC ont été analysées pour explorer la qualité des connaissances et la typologie des CC. Les propositions (concept -lien- concept) des CC ont été codées en matière de GS et DS afin d'explorer, respectivement, le degré de contextualisation (du général au spécifique) et le degré de complexité (du simple au complexe) de chaque proposition mais aussi la nature des erreurs observées. En plus, les CC ont été classées selon leur typologie (CC réseau, CC non réfléchi, CC rayon...).

### **Résultats**

L'analyse qualitative de CC montre que les connaissances (novices, théoriques, pratiques et professionnelles) se présentent différemment selon les étudiants et selon les 4 thématiques. Outre les connaissances acquises, les CC présentent des propositions erronées (erreur de sens ou erreur de concept). L'effet d'apprentissage des CC (de la CC1 à 4) semble promouvoir le développement de connaissances professionnelles et réduire les propositions erronées. Les résultats montrent également qu'il y existe une variété de structuration de CC (CC non réfléchi, ..., CC réseau).

### **Conclusion**

L'analyse réalisée nous a permis d'identifier les écueils conceptuels face à l'apprentissage de certaines thématiques, de repérer les types d'erreurs commises par les étudiants et de révéler le type de connaissances qui est associé à chacune des thématiques enseignées. Nos résultats sont limités à un contexte spécifique et devraient être menés dans d'autres domaines disciplinaires.

#### *Bibliographie*

Kinchin IM, Möllits A, Reiska P. Uncovering Types of Knowledge in Concept Maps. *Educ Sci*. 2019;9(2):131.

Cañas AJ, Reiska P, Möllits A. Developing higher-order thinking skills with concept mapping: A case of pedagogic frailty. *Knowl Manag E-Learn Int J*. 2017;9(3):348-65.

## *Aider l'apprenant à problématiser... oui, mais comment ? Une étude de cas en biologie*

### **BEUVE François-Xavier**

Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation (UR 7454), ComUE Normandie Université, France

*Fils rouges SIEF*: Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique*: Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés*: inducteurs, interactions didactiques, problématisation, productions langagières

Cette communication s'intéresse à la médiation des apprentissages qui, dans la tradition brunérienne, correspond à une posture de soutien de la part de l'enseignant. Mobilisant le cadre conceptuel de la problématisation (Fabre, 2005 ; Orange, 2005) - où la construction du problème s'avère être centrale dans les apprentissages (Fabre, 1993), la recherche ici présentée vise donc à mieux comprendre de quelle(s) manière(s) l'enseignant peut aider l'apprenant à problématiser, c'est-à-dire à mettre en relation des références, que représentent les données et les conditions du problème, et des inférences, que représentent les hypothèses de solutions au problème (Fabre & Musquer, 2009).

Afin de mettre au travail cette question de recherche, nous avons conceptualisé puis mis en oeuvre à l'aide d'un enseignant expérimenté une séquence d'enseignement-apprentissage (Orange, 2010), traitant de la reproduction végétale (Beuve, 2017), au sein d'une classe de CM1/CM2. Ici-même, notre attention se portera sur un débat faisant suite à la première séance d'investigation, débat filmé et ayant pris la forme d'entretiens successifs (5), entre l'enseignant et chaque groupe de travail.

Après avoir transcrit chaque entretien, nous nous sommes donc efforcés de repérer dans les propos de l'enseignant ce qui a été de nature à aider les apprenants, dans le problème travaillé, à prendre en compte des informations, rechercher des conditions et des données ou formuler des hypothèses ; nous pouvons parler ici d'inducteurs (Musquer & Fabre, 2010), voire de micro-inducteurs de problématisation (Lhoste & al., 2010).

Ainsi et pour exemple, le processus de problématisation à l'oeuvre lors de l'entretien entre l'enseignant et le groupe 5 nous laisse entrevoir, au travers des interventions enseignantes, la présence :

- d'un inducteur - sous la forme d'une aide à la reformulation - permettant la sélection de la donnée du problème ;
- d'un inducteur - sous la forme d'une aide à la transposition - permettant la structuration de cette donnée en vue de la condition du problème ;
- d'un inducteur - sous la forme d'une aide à l'anticipation - permettant (à partir de cette condition) la production de l'hypothèse de solution au problème.

En définitive, et au-delà de leur fonction d'inducteur de problématisation, ces interventions enseignantes apportent donc une aide pour le moins bienvenue et, en ce sens, elles nous permettent d'apprécier, au sein de cette interaction de tutelle, l'étayage de l'enseignant (Bruner, 1983). On devine là, concernant la formation des enseignants, tout l'intérêt que peuvent représenter de telles aides à la problématisation de l'apprenant.

### *Bibliographie*

Beuve, F.-X. (2017). Problématisation, investigations et apprentissages dans les sciences de la vie. Etude didactico-pédagogique des conditions de possibilité pour des investigations empiriques problématisantes, dans deux domaines biologiques : nutrition et reproduction végétales [thèse de doctorat]. ComUE Normandie Université.

Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Presses Universitaires de France.

Fabre, M. (1993). De la résolution de problème à la problématisation. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, 26(4-5), 71-101.

Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, 38(3), 53-67.

Fabre, M. & Musquer, A. (2009). Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, 42(3), 111-129.

Lhoste, Y., Peterfalvi, B. & Schneeberger, P. (2010, septembre). Poser et construire un problème en classe de SVT. Quels repères pour l'enseignant ? Dans M. Fabre (resp.), Le modèle des inducteurs de problématisation [symposium]. Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Genève, Suisse.

Musquer, A. & Fabre, M. (2010, septembre). Le modèle des inducteurs de problématisation. Etat des lieux et pistes de recherche. Dans M. Fabre (resp.), Le modèle des inducteurs de problématisation [symposium]. Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Genève, Suisse.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, 38(3), 69-94.

Orange, C. (2010, septembre). Etude des situations "forcées" : quelles méthodes pour les recherches didactiques s'appuyant fortement sur les productions des élèves et de la classe ? Dans M. Fabre (resp.), Le modèle des inducteurs de problématisation [symposium]. Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Genève, Suisse.

## **Quality of digital transformation in upper-secondary schools in Switzerland: Surveying a complex multifaceted process | SSRE\_S13B\_01**

*Président(s) de session* : **Cattaneo, Alberto A.P.** (Swiss Federal University for Vocational Education and Training), **Petko, Dominik** (University of Zürich)

*Discutant(s)* : **Bétrancourt, Mireille** (Université de Genève)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Leadership en éducation, Qualité en éducation

*Mots-clés* : digital transformation, upper secondary level schools, vocational education, leadership, quality

Digital transformation has been an issue at the heart of international and Swiss educational policies for years, and the recent pandemic has only contributed to further and dramatically emphasize its centrality. Educational research has often investigated this phenomenon trying to identify which are the personal and contextual factors contributing to an effective digital integration in schools, including factors related to students (e.g., Fütterer et al., 2022), teachers (e.g., Lucas et al., 2021) and school leaders (e.g., Christensen et al., 2018). Despite this long-lasting interest, however, important issues are still worth analyzing. While there are numerous studies concerning primary and middle schools and universities, there are few studies dealing with upper secondary level schools. In the case of Switzerland this is even more true (Educa, 2021) and interesting, considering the specific characteristics this target group presents as well as the distinction between baccalaureate and vocational curricula. Especially in quantitative studies, there is a need to go beyond indicators relating simply to frequency of use –an awareness acquired long ago, indeed (e.g., OECD, 2015)– to go deeper into questions relating to the quality of technology integration in education. Against this background this symposium proposes four contributions from two different representative surveys involving three research groups. Consoli et al. will focus on the students' perspective to investigate how students perceive the quality of technology-enhanced teaching and the difference between quality and frequency of use. Antonietti et al. shift to the teachers' perspective, investigating quality of teaching through the ICAP framework lens, and connecting it to teachers' self-assessment of knowledge and beliefs about technology. Schmitz et al. as well as Imboden provide an insight into the role school leadership plays to support digital transformation, the former looking at the extent to which it is related to perceived barriers and to technology use, the latter considering how school leadership behaviors are related to the state of digital transformation and whether this has changed in the wake of the Corona crisis.

Overall, the symposium merges complementary perspectives to identify key factors and provide advice on how to shape long-term, effective digital transformation in upper secondary schools.

### *References*

Christensen, R., Eichhorn, K., Prestridge, S., Petko, D., Sligte, H., Baker, R., Alayyar, G., & Knezek, G. (2018). Supporting Learning Leaders for the Effective Integration of Technology into Schools. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 457-472. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9385-9>.

Educa. (2021). La numérisation dans l'éducation. [https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-11/La\\_numerisation\\_dans\\_l\\_education.pdf](https://www.educa.ch/sites/default/files/2021-11/La_numerisation_dans_l_education.pdf).

Fütterer, T., Scheiter, K., Cheng, X., & Stürmer, K. (2022). Quality Beats Frequency? Investigating Students' Effort in Learning When Introducing Technology in Classrooms. *Contemporary Educational Psychology*, 102042. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102042>.

Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>.

OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

## *Quality and frequency of technology use as factors for students' cognitive engagement and student's self-efficacy toward learning with technologies*

**CONSOLI Tessa<sup>1</sup>, PETKO Dominik<sup>1</sup>, SCHMITZ Maria-Luisa<sup>1</sup>, ANTONIETTI Chiara<sup>2</sup>, CATTANEO Alberto<sup>2</sup>, GONON Philipp<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>University of Zürich ; <sup>2</sup>Swiss Federal University for Vocational Education and Training

Although several experimental studies and meta-analyses demonstrated that technology has the potential to enhance teaching and learning practices leading to better academic achievements, large-scale studies have so far come to mixed results or even documented negative effects. In the current debate about the effectiveness of technology integration in teaching and learning practices, researchers have argued that this may be because these studies only considered the frequency of technology use and not the quality of use (Petko et al., 2017; Juuti et al., 2022). Only recently, studies were able to show that the quality of educational technology use indeed has an impact on students' academic achievement (Fütterer et al., 2022). However, to date, only a few survey studies have investigated this issue on a larger scale.

In this study, we developed a short survey instrument to assess the perceived quality of teaching with technology from the students' perspective based on the German Framework of Tree Basic Dimension of teaching quality which includes: cognitive activation, classroom management, and student support (Praetorius et al., 2019). Based on survey data from  $N = 4864$  students

---

of 54 upper secondary schools in the Canton of Zurich, we investigated whether the frequency and quality of technology use affect students' school-related engagement and students' self-efficacy regarding learning with technology.

Blockwise multiple regression analyses found a statistically significant small positive effect of quality of technology use on students' learning engagement and statistically significant small positive effects of both frequency and quality of technology use on student self-efficacy toward learning with technology. In the last case, the frequency effect was smaller than the quality effect. No multilevel school effects were found. The findings emphasize the importance of considering the instructional quality of technology use in teaching and learning practices. In addition, the newly developed short survey instrument for assessing the quality of technology use in classrooms in large-scale survey studies can be considered a valid instrument and an important step in further investigating these issues.

#### References

- Fütterer, T., Scheiter, K., Cheng, X., & Stürmer, K. (2022). Quality Beats Frequency? Investigating Students' Effort in Learning When Introducing Technology in Classrooms. *Contemporary Educational Psychology*, 102042.
- Juuti, K., Kervinen, A., & Loukomies, A. (2022). Quality over frequency in using digital technology: Measuring the experienced functional use. *Computers & Education*, 176, 104361.
- Petko, D., Cantieni, A., & Prasse, D. (2017). Perceived quality of educational technology matters: A secondary analysis of students' ICT use, ICT-related attitudes, and PISA 2012 test scores. *Journal of Educational Computing Research*, 54(8), 1070-1091.
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM*, 50(3), 407-426.

## *Assessing the relationship between teachers' self-reported knowledge, beliefs, and technology use during lessons in Swiss upper-secondary schools*

**ANTONIETTI Chiara<sup>1</sup>, SCHMITZ Maria-Luisa<sup>2</sup>, CONSOLI Tessa<sup>2</sup>, GONON Philipp<sup>2</sup>, PETKO Dominik<sup>2</sup>, CATTANEO Alberto<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Swiss Federal University for Vocational Education and Training ; <sup>2</sup>University of Zürich

Previous research has confirmed that teachers' self-assessed Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) (Koehler & Mishra, 2009) and positive beliefs about the usefulness of technology in education play a key role for an effective integration of educational technology in teaching and learning (Ertmer et al., 2012). However, most studies have focused on general indicators of technology use that reflect whether educational technologies were available in classroom or how often they were used in teaching. Since it has been argued that the effects of technology on learning depend on *how* technologies are used by teachers and students (Backfisch et al., 2021), the frequency as an indicator of technology use is not sufficient anymore (Fütterer et al., 2022). According to the Interactive, Constructive, Active, and Passive (ICAP) framework (Chi & Wylie, 2014), we propose to investigate the quality of technology use in lessons considering its potential in promoting students' cognitive engagement in learning activities. Since the ICAP framework states that cognitive processes of knowledge acquisition become increasingly elaborated from Passive to Interactive learning activities, then the use of technology to engage students in Constructive and Interactive activities would be more desirable than in Active and Passive ones.

Our study aimed to assess the relationship between self-reported teachers' TPCK, beliefs about technology measured with existing and validated scales, and the quality of technology use operationalized with regard to the ICAP framework. Data were collected through an online survey completed by 1059 teachers of upper-secondary schools in the Canton of Zurich (Switzerland). To evaluate the relationships between TPCK, beliefs and the ICAP use of technology, a Structural Equation Model was conducted.

Results showed that both TPCK and beliefs positively and significantly correlated with Interactive, Constructive, Active, and Passive technology use. Positive beliefs better explain the implementation of activities involving technology use than TPCK. TPCK has the greatest effect on Passive dimension and its effect decreases as the learning activities become Active, Constructive, and Interactive.

Investigating the quality of technology use and understanding what factors could enhance the use of digital tools in Constructive and Interactive learning activities is important to support the process of digital transformation of higher education and to design teachers' training.

#### References

- Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K., & Scheiter, K. (2021). Variability of teachers' technology integration in the classroom: A matter of utility!. *Computers & Education*, 166, 104159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104159>
- Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational psychologist*, 49(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & education*, 59(2), 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Fütterer, T., Scheiter, K., Cheng, X., & Stürmer, K. (2022). Quality Beats Frequency? Investigating Students' Effort in Learning When Introducing Technology in Classrooms. *Contemporary Educational Psychology*, 102042. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102042>
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70. <https://www.learnlib.org/primary/p/29544/>.



---

## *Transformational leadership for technology integration in schools: Impact on the perception of barriers and technology use in class*

**SCHMITZ Maria-Luisa<sup>1</sup>, ANTONIETTI Chiara<sup>2</sup>, CONSOLI Tessa<sup>1</sup>, CATTANEO Alberto A.<sup>2</sup>, GONON Philipp<sup>1</sup>, PETKO Dominik<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>University of Zürich ; <sup>2</sup>Swiss Federal University for Vocational Education and Training

School leaders play an important role in promoting technology integration in schools (Dexter, 2018). However, only a few studies have investigated the relationships between leadership, barriers and enablers as well as technology integration. In this regard, transformational leadership seems to be a promising theoretical approach for examining those relationships since some studies have already revealed that transformational leadership is positively related to technology integration (Vermeulen et al., 2015; Yamamoto & Yamaguchi, 2019).

In this study, a representative sample of N=1059 upper secondary education teachers participated in a survey on school leadership, barriers and enablers of technology integration and technology use in class. School-wide barriers to technology integration were categorized into first-order barriers (e.g., lack of hardware and support, etc.) and second-order barriers (e.g., lack of teachers' skills and beliefs, etc.; see Ertmer, 1999). Individual enablers were grouped along the "will, skill, tool" model of Christensen and Knezek (2001). Technology integration was measured as a composite index of the self-reported frequency of use of different educational technology applications in lessons. Multilevel analysis of the interplay of these factors includes teachers from 40 schools, both vocational and baccalaureate.

Multilevel correlation analyses reveal that transformational leadership is significantly and negatively correlated with all barriers and significantly positively correlated with all enablers. With regard to technology integration, only will- and skill-factors are significantly and positively related. Multilevel linear modeling (MLM) confirms that transformational leadership significantly alleviates first- and second-order barriers. Another MLM analysis indicates that first-order barriers as well as will- and skill-factors have a significant and positive effect on the frequency of technology use. The positive effect of first-order barriers on the frequency of technology use can be attributed to the fact that teachers who use technology regularly in class might notice more barriers to technology equipment.

### *References*

- Dexter, S. (2018). The role of leadership for information technology in education: Systems of practices. *Second handbook of information technology in primary and secondary education*, 483-498.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational technology research and development*, 47(4), 47-61.
- Christensen, R., & Knezek, G. (2001). Instruments for assessing the impact of technology in education. *Computers in the Schools*, 18(2-3), 5-25. 10.1300/J025v18n02\_02
- Vermeulen, M., Van Acker, F., Kreijns, K., & Van Buuren, H. (2015). Does transformational leadership encourage teachers' use of digital learning materials. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 1006-1025. <https://doi.org/10.1177/1741143214535749>
- Yamamoto, Y., & Yamaguchi, S. (2019). Relationships between ICT Implementation at Schools and Factors Related to Transformational Leadership: A Case of Primary School in Mongolia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 15(2), 45-61.

## *School leadership in the context of the digital transformation of vocational schools*

**IMBODEN Serge<sup>1</sup>, SCHUMANN Stephan<sup>2</sup>, HARDER Andreas<sup>2</sup>, GLASSEY-PREVIDOLI Deborah<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>HES-SO Valais-Wallis ; <sup>2</sup>University of Konstanz

The Maturity Model for Educational Organizations (Ifenthaler & Egloffstein, 2020) shows in the educational context how complex the digital transformation is. In this perspective, various studies point out that school leadership plays an important role in the successful design of school development processes (e.g., Pietsch & Tulowitzki, 2017); this assumption can also be applied to digital transformation (e.g., Gerick & Eickelmann, 2019). This study reports on the extent to which school leadership behaviors are related to the state of digital transformation. In addition, it examines whether this has changed - considering leadership style - in the wake of the Corona crisis.

The underlying data come from an online survey with two measurement points (MP1: 11/19-01/20; MP2: 04/21-05/21) in all language regions of Switzerland. A total of n=581 school board members from n=171 vocational schools participated. School leadership behaviors (Diel & Steffens, 2010) and leadership styles (Demmer & Saldern, 2010) were assessed using established scales. Reliability analyses indicate acceptable to good alpha values ( $\alpha$  between .64 and .87).

Significant correlations are shown between school leadership behaviors/styles and selected aspects of digital transformation. The scales *Innovative Basic Attitude* and *Initiate and Shape Innovative Processes* correlate moderately strongly with the variables *General Development Status & Prioritization of Digital Transformation*, *Existence of a Digital Vision*, *Anchoring of Digital Transformation in School Culture*, and *Pedagogical Satisfaction IT Support* ( $p < .001$ ;  $r$  between .222 and .365). The leadership styles *Instructional Leadership* and *Transformational Leadership* show small effects.

The second survey shows, the change in digital transformation in vocational schools in the wake of the Corona crisis. The extent to which school leadership behavior and leadership styles contribute to differential development was investigated with the help of moderator analyses. The findings provide indications for further research as well as for the training and continuing education of school administrators.

### *References*

Demmer, M. & Saldern, M. (2010). *"Helden des Alltags": Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland*. Münster: Waxmann.

Diel, E. & Steffens, U. (2010). *Fragebogen zum Schulleitungshandeln: hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS), Qualitätsbereich III "Führung und Management"*. Wiesbaden: IQ.

Gerick, J. & Eickelmann, B. (2019). Schulentwicklungsprozesse mit digitalen Medien – Pädagogisches Leitungshandeln im Kontext der Digitalisierung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2019. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 259 – 278). Köln: Carl Link.

Ifenthaler, D. & Egloffstein, M. (2020). Development and Implementation of a Maturity Model of Digital Transformation. *TechTrends* 64, 302-309. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00457-4>

Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement* 28(4), 629-649.

## Integration of refugee children in schools: A multi-actor study in Switzerland and Croatia | SSRE\_S13B\_02

*Président(s) de session* : **FASEL Rachel** (University of Lausanne), **BUTERA Fabrizio** (University of Lausanne), **JELIĆ Margareta** (University of Zagreb), **ČORKALO BIRUŠKI Dinka** (University of Zagreb)

*Discutant(s)* : **BUTERA Fabrizio** (University of Lausanne)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Interculturalité

*Mots-clés* : refugee children, school integration, psychosocial needs, intergroup attitudes, intergroup contact

This symposium brings together the work of two teams interested in how to (better) integrate refugee children in schools. First, we will address the situation regarding the needs of refugee children in the process of school integration in Croatia and in Switzerland. Second, we will dig deeper into what can be done to improve the inclusion of the newcomers. Taking a psychosocial perspective, we will consider and confront the point of view of various actors, including minority (refugee children and their parents) and majority members (host-society peers and school professionals). Our project is supported by the Swiss National Science Foundation and the Croatian Science Foundation under the umbrella of the Croatian-Swiss Research Programme (CSRP) "Integrating refugee children in schools: a mixed-method study on the efficacy of contact-in-school intervention for building positive intergroup relations among refugee and host-society children (IRCiS)".

The first talk, Vrdoljak, Stanković, Čorkalo Biruški and Jelić will present an overview of the needs of refugee children in Croatia regarding school integration. The approach will be qualitative with the analyses of interviews and focus groups of different actors: refugee children themselves, their parents, their domicile classmates, as well as school staff. With the second talk, Fasel, Burkhart, Rey, the IMin Network and Butera we will switch to Switzerland and focus on the particular population of unaccompanied minors. They also adopt a qualitative perspective and give voice to the minors themselves. This talk will shed light on their needs concerning their integration in the country and their expectations towards education. The third talk, Stanković, Vrdoljak, Jelić and Čorkalo Biruški will bring us back to Croatia with a quantitative study scrutinising domicile pupil's attitudes towards refugee peers. In the framework of intergroup contact theory, they will study the role of intergroup friendship as a way to enhance positive attitudes from majority towards refugee children. Finally, Fabrizio Butera will handle the discussion.

As a whole this symposium will highlight the role of the education system as an active agent in the integration process of refugee children and will suggest ways on how school can prevent and combat majority prejudice.

### References

Guo, Y., Maitra, S., & Guo, S. (2019). "I Belong to Nowhere": Syrian Refugee Children's Perspectives on School Integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89-105. <https://doi.org/10.20355/jcie29362>

Nakeyar, C., Esses, V., & Reid, G. J. (2018). The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(2), 186–208. <https://doi.org/10.1177/1359104517742188>

Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 1–21. <https://doi.org/10.1111/bjep.12032>

### Needs in the process of refugee children's school integration

**VRDOLJAK Antonija**, **STANKOVIĆ Nikolina**, **ČORKALO BIRUŠKI Dinka**, **JELIĆ Margareta**  
University of Zagreb

Research on needs in education of refugee children is usually conducted either in countries with a longstanding tradition of refugee and migrant integration, or in countries with large influx of refugees. However, in light of recent shifts in traditional migration regulation reforms (e.g. Common European Asylum System), studying the integration process in "new" host countries becomes ever more important. Furthermore, previous studies are mostly related to the needs of particular groups in the school integration process, focusing specifically on the perspectives of refugee children and youth, their parents or school staff. Since all these groups are relevant informants regarding the integration of refugee children, it is necessary to consider their views and opinions simultaneously.

Therefore, the aim of this qualitative study was to examine the needs in the process of refugee children's school integration in Croatia, a small EU country with limited experience in refugee integration. To gain a better insight into this topic, perspectives of different relevant actors were considered. We conducted interviews with fifteen refugee children (aged between eight and fifteen years) enrolled in six elementary schools in Zagreb, and five of their parents. Additionally, we carried out focus group discussions with refugee children's host-society classmates (N = 50) and school staff (teachers, school pedagogues and psychologists, N = 54). Thematic analysis was conducted, and identified themes and subthemes were viewed as needs, which encompass everything necessary for school integration to be successful, but that was deemed to be currently absent. The analysis suggests three main themes: educational, language and social needs, where each theme was connected to more specific needs arising from challenges that different actors face in the process of refugee children school integration.

The results of this study indicate both similarities and differences in the needs in the school integration process in countries with different level of experience in refugee integration and highlight the importance of exploring this issue with various stakeholders simultaneously. Finally, based on the identified needs we offer several recommendations for improving this process not only in Croatia, but other similar contexts as well.

#### References

- Aydin, H., & Kaya, Y. (2017) The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study, *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Guo, Y., Maitra, S., & Guo, S. (2019). "I Belong to Nowhere": Syrian Refugee Children's Perspectives on School Integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89-105. <https://doi.org/10.20355/jcie29362>
- Hek, R. (2005b). *The Experiences and Needs of Refugee and Asylum Seeking Children in the UK: A Literature Review*. National Evaluation of the Children's Fund, University of Birmingham.
- Schachner, M. K., van de Vijver, F. J., & Noack, P. (2017). Contextual Conditions for Acculturation and Adjustment of Adolescent Immigrants – Integrating Theory and Findings. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1142>
- Şeker, B. D., & Sirkeci, I. (2015). Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2015/8-4/9>

## *A qualitative study on the psychosocial needs of unaccompanied minors in Switzerland: What do they need to feel included?*

**FASEL Rachel, BURKHART Anaïs, REY Sylvain, BUTERA Fabrizio**

University of Lausanne

Since 2010, Europe has been facing the most severe migration crisis in its history after World War II. In the years 2015-2016, record rates of influx of migrants and asylum seekers were measured. Integration of refugees and their children presents a challenge for the whole society including for the education system. In a systematic review, Nakeyar, Esses, & Reid (2018) identified education as one of the four main psychosocial needs of refugee children and youth. The pursuit of education was reported as a key goal for them, as well as one playing a major role in their integration process.

In this talk we focus on the psychosocial needs of children who came to Switzerland without their family, namely unaccompanied minors (UAMs). This particularly vulnerable population represents a sizeable proportion among the general refugee population entering Switzerland. Nevertheless, very few studies have specifically focused on UAMs' needs, directly giving voice to the minors. To address this research gap, the current qualitative study explores UAMs' psychosocial needs from their own perspective.

In order to grasp a broad picture of the situation, we collected and merged existing data containing semi-structured interviews with UAMs living in Switzerland (IMin project). Interviews were conducted between 2013 and 2019. Participants aged between 13 and 20 years were living in eight different Swiss cantons (N = 49; 46 boys). A systematic thematic analysis revealed a total of nine psychosocial needs that were important to UAMs in their daily lives. Four of them were in line with the findings presented by Nakeyar et al. (2018): (1) Social support, (2) Security, (3) Culture, (4) and Education. Another five complementary needs arose; namely, (5) Work, (6) Leisure activities, (7) Time Killing (8) Medical care and (9) Living standards. The need for education (4) was salient in UAMs' discourse and was intertwined with other needs. Four sub-themes related to education were identified: the need for getting an education, the necessity to be supervised, education as part of the integration process, and inequalities in access to educational programmes.

UAMs reported through their narrations where the gaps and the needs for improvement in the Swiss social service system lie. Considering this overview of UAMs psychosocial needs, we suggest recommendations for the development of adapted support programs, especially in the education domain.

#### References

- Crea, T. M., Roth, B. J., Jani, J., & Grace, B. (2018). Unaccompanied immigrant children: Interdisciplinary perspectives on needs and responses. *Children and Youth Services Review*, 92, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.05.018>
- Moody, Z., & Valarino, I. (2021). Diversité et égalité en éducation (2000-2019) : Évolutions, enjeux et perspectives. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(1), 84-97. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.1.7>
- Nakeyar, C., Esses, V., & Reid, G. J. (2018). The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(2), 186-208. <https://doi.org/10.1177/1359104517742188>
- Pastoor, L. de W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Sanchez-Mazas, M., & Mottet, G. (2021). L'école face aux nouvelles mobilités : Un dispositif pour promouvoir la reconnaissance des enfants et des familles de requérant-e-s d'asile en Suisse romande. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 273-284. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.7>

---

## *Is an opportunity for contact enough? Importance of intergroup friendship in development of positive attitudes towards refugee children*

**STANKOVIĆ Nikolina, VRDOLJAK Antonija, JELIĆ Margareta, ČORKALO BIRUŠKI Dinka**

University of Zagreb

Refugee children have been enrolled in Croatian elementary schools only recently. Even though the number of refugee children is not large, they attend classes with their domicile peers, which offers an opportunity for a prolonged intergroup contact. This experience of intergroup contact can shape the attitudes of domicile children towards refugees. However, it is not clear if the mere presence of a refugee child in one's class can be enough to shape the attitudes of domicile children. Social-psychological research has identified intergroup friendships as an especially powerful form of positive intergroup contact. Therefore, we could expect that domicile children's attitudes towards refugees would be more positive if they have a friend who is a refugee, as opposed to merely attending the class with a refugee child.

In order to explore the importance of both an opportunity for contact with a refugee child and intergroup friendships for children's attitudes towards refugees, we have conducted a quantitative research in 24 elementary schools in Croatia, with approximately 1900 domicile pupils from 7 to 15 years old. Participants are divided into three groups – children who have never met a refugee child (approximately 1400 children), children who attend classes with refugee children, but do not consider them friends (approximately 400) and children who attend classes with refugees and consider them friends (approximately 150). All participants have filled out a questionnaire consisting of measures of intergroup attitudes: overall attitude towards refugee children, as well as cognitive (stereotypes), affective (intergroup empathy and anxiety) and behavioural (contact intentions) measures of attitudes.

To assess the differences in attitudes between the three abovementioned groups, we compared them on five dependent measures. We expected participants with refugee friends to report more positive attitudes on all dependant variables. Furthermore, we expected that children who attend classes with refugee children, but are not friends with them, would have more positive attitudes than children who have no contact with refugee children whatsoever, due to the effect of the extended contact. Our results partially confirmed these hypotheses. Children with refugee friends expressed more positive attitudes than the other two groups, but the difference between children with no opportunity for contact with refugees and children who have an opportunity for contact but are not friends with refugees was small or insignificant. Altogether findings indicate the importance of supporting the development of intergroup friendships in classroom context.

### *References*

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison Wesley.

Cameron, L., & Turner, R. N. (2016). Intergroup contact among children. In L. Vezzali i S. Stathi (Eds.), *Intergroup Contact Theory: Recent Developments and Future Directions* (pp. 151-168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646510>

Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 1–21. <https://doi.org/10.1111/bjep.12032>

Titzmann, P.F., Brenick, A., & Silbereisen, R.K. (2015). Friendships fighting prejudice: A longitudinal perspective on adolescents' cross-group friendships with immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1318–31. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0256-6>

Turner, R.N., & Feddes, A. (2011). How intergroup friendship works: A longitudinal study of friendship effects on outgroup attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 41, 914–23. <https://doi.org/10.1002/ejsp.843>

## **L'inclusion des élèves de formation professionnelle : expérience et constats pandémiques | SSRE\_S13B\_03**

*Président(s) de session* : **BEUCHER Chantale** (Université de Sherbrooke), **CAPRANI Isabelle** (Haute école fédérale en formation professionnelle), **DUBEAU Annie** (Université du Québec à Montréal)

*Discutant(s)* : **JONCAS Jo Anni** (Université de Sherbrooke)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement et formation professionnels, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : formation professionnelle ; élèves ; persévérance et réussite ; diversité ; Covid-19

La diversité fait partie de l'ADN de la formation professionnelle. Elle en est une de ses caractéristiques tellement ancrées qu'elle en est presque un allant de soi avec lequel ses acteurs jonglent sans trop y porter attention. Longtemps abordée d'un point de vue pragmatique, la diversité, engageant fortement des courants d'inclusion et d'égalité, est de plus en plus placée sous la loupe de la recherche en vue d'une intervention ciblée. De plus, la pandémie a braqué les projecteurs sur les défis, les limites et les opportunités qui découlent de ce contexte de forte diversité (Gagné et al., 2021). Les élèves fréquentant les programmes menant à l'exercice de métiers très variés, dans des modes et modalités de formation multiples, ont dû mobiliser leurs forces et défier leurs limites pour persévérer et se qualifier dans cette crise sans précédent (Dubeau, Jutras-Dupont et Chartrand, 2020). Pour certains de ces élèves, dont un grand nombre est par ailleurs engagé dans des activités de stage en entreprises, cette traversée de la tempête pandémique aura pris des allures de course à obstacles. Entre les problèmes liés à la poursuite des stages, à l'enseignement de contenus pratiques peu transférables en ligne, les difficultés d'apprentissage ou de maîtrise du numérique, les récentes études montrent la complexification de la formation professionnelle durant cette période (Chun, Comyn et Moreno

---

da Fonseca, 2021 ; Gagné et al., 2021). Les études présentées dans ce symposium portent ainsi un regard sur la situation des élèves de formation professionnelle, sur certains effets délétères de la pandémie, mais également sur certains facteurs de protection susceptibles d'avoir joué un rôle significatif dans leur persévérance et leur réussite scolaires. Les trois recherches provoquent en outre des réflexions sur ce que cette pandémie aura permis d'apprendre sur la diversité des élèves, sur leur inclusion et leur progression vers la persévérance et la réussite.

Reprenant l'idée du tuilage des trois congrès – SSRE, AREF et ESA – ce symposium est complémentaire à celui présenté à l'AREF sur l'adaptation des pratiques de formation des enseignants en pandémie. Alors que ce dernier s'attarde aux pratiques enseignantes, celui-ci met le point focal sur les élèves.

#### *Bibliographie*

Chun, H. K., Comyn, P., & Moreno da Fonseca, P. (2021). Skills development in the time of COVID-19: taking stock of the initial responses in technical and vocational education and training. Genève: International Labour Office, [http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_768017/lang-fr/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_768017/lang-fr/index.htm)

Dubeau, A., Jutras-Dupont, C. et Chartrand, S. (2020, 18 mai). La formation à un métier spécialisé au temps de la Covid-19. Montréal : Réseau Réussite Montréal.

<https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/covid-19-et-reussite-educative/fp-la-formation-a-un-metier-specialise-au-temps-de-la-covid-19/>

Gagné, A., Beaucher, C., Coulombe, S., Beaulieu, M., Gagnon, C. et al., (2021). Impacts de la pandémie sur l'expérience des enseignants et des conseillers pédagogiques en formation professionnelle. Sherbrooke. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. <https://drive.google.com/file/d/10vtu4whLcsx87Pq5NAy-b-2q-t1Jv-Ri/view>

## *Quelques repères pour favoriser l'adoption de pratiques inclusives dans une formation professionnelle post-pandémique : regard sur les forces et les vulnérabilités portées par les élèves*

**BRETON Stéphanie, BEAUCHER Chantale, GAGNON Claudia, GAGNÉ Andréanne, JONCAS Jo Anni**

Université de Sherbrooke

Au Québec, la connaissance des caractéristiques des élèves en formation professionnelle (FP) demeure incomplète. Néanmoins, nous savons que ces élèves forment un groupe hétérogène aux profils variés en âge, genre, conditions économiques, caractéristiques socioaffectives, motifs d'inscription, parcours scolaire (Mazalon et Bourdon, 2015). La FP est donc un lieu où les principes de la pédagogie inclusive (Vienneau, 2002) sont au centre des besoins des élèves. Par ailleurs, la proportion d'élèves inscrits en FP présentant des difficultés d'apprentissage importantes ou ayant reçu un diagnostic d'un trouble lié à l'apprentissage a pu récemment être située à 58 % (Breton et al., 2021). Ces derniers sont particulièrement susceptibles de vivre en situation de vulnérabilité, lesquelles peuvent avoir un impact sur leur parcours d'apprentissage. Entre 2018 et 2019, 2680 élèves inscrits dans un programme de FP ont répondu à un questionnaire (Beaucher et al., 2021). Ce sondage apporte un éclairage nouveau sur les forces que possèdent les élèves ou sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour persévérer et réussir, de même que sur des éléments de vulnérabilité. Les analyses statistiques effectuées indiquent que la présence d'un diagnostic d'un trouble lié à l'apprentissage n'est pas synonyme de difficultés d'apprentissage pour un élève en FP et qu'ils amorcent leur formation avec une forte motivation. Aussi, les motifs d'inscriptions semblent refléter un choix assumé de leur part. Toutefois, la perception que les élèves ont du soutien reçu de leur environnement social, tant personnel, familial que scolaire, est très différente s'ils présentent ou non des difficultés d'apprentissage dans leur formation actuelle. En effet, parmi les élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage, ce sont ceux qui se sentent le moins soutenus par leur entourage qui craignent le plus pour la réussite de leur formation et qui disent y relever de nombreux défis. En ce sens et compte tenu des effets de la pandémie causés notamment par une baisse drastique de la fréquence et de la qualité des contacts sociaux (Beaudry et al., 2021), les retombées sur les élèves en situation de vulnérabilité sont hautement inquiétantes et devraient attirer l'attention des chercheurs et des acteurs de la FP sur les risques qui y sont associés. D'autre part, les élèves présentant un trouble d'apprentissage n'ayant pas exprimé de difficultés particulières en FP avant la pandémie, notamment à cause d'un environnement social favorable, devraient aussi retenir l'attention pour éviter que l'isolement expérimenté depuis le printemps 2020 ne fasse pencher la balance en leur défaveur.

#### *Bibliographie*

Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Coulombe, S., Breton, S. et Maltais, D. (2021). Portrait des élèves en formation professionnelle. Sherbrooke, Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

Baudry, C., Pearson, J., Massé, L., Ouellet, G., Bégin, J.-Y., Couture, C., Gilbert, E., Slater, E., et Burton, K. (2021). Adaptation psychosociale et santé mentale des jeunes vivant en contexte de pandémie lié à la COVID-19 au Québec, Canada. Données descriptives et préliminaires. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 62(1), 80–91. <https://doi.org/10.1037/cap0000271>

Breton, S., Beaucher, C., Coulombe, S., Gagnon, C., Maltais, D., Murphy, C., Gagné, A. et Doucet, M. (2021). Des balises pour les pratiques d'accompagnement : caractéristiques, perceptions et besoins des élèves de la formation professionnelle. Communication présentée au 88e congrès de l'Acfas, Sherbrooke, Canada

Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisailon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 165-184). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>

---

## *Conditions d'apprentissage et agentivité en formation professionnelle. L'exemple de l'apprentissage en automatisation*

**FELDER Alexandra, CAPRANI Isabelle**

Haute école fédérale en formation professionnelle

Les spécificités de l'apprentissage sur le lieu de travail sont généralement tributaires des conditions de formation mises en place par les entreprises qui dépendent elles-mêmes du tissu économique et socio-historique. Dans cet environnement dynamique et changeant, l'accompagnement pédagogique et les opportunités d'apprentissage sont dès lors très variés et évoluent avec le temps (Unwin et al., 2007, p. 345). Ces conditions de formation peuvent donc différer significativement d'une entreprise à l'autre et créer une inégalité d'accès aux opportunités d'apprentissage pour les jeunes en formation.

En nous appuyant sur une recherche qualitative et une étude de cas auprès d'apprenti-e-s en automatisation (31 entretiens et 4 discussions de groupes focalisées), notre présentation montre de façon concrète les formes d'accompagnement mises en place au sein des entreprises et discute ensuite leur influence sur l'agentivité des apprenti-e-s concernant leurs opportunités d'apprentissage (Felder, Caprani, Duemmler 2021).

L'accompagnement se présente sous forme d'outils pédagogiques de socialisation professionnelle et de transfert des compétences techniques (Frey-Planchot, 2007) consistant en la « direct guidance » (Mikkonen et al. 2017), soit les interactions entre la personne chargée de la formation et l'apprenti-e et sa façon de structurer la formation et le quotidien de travail et d'apprentissage. Les rapports avec d'autres collègues et apprenti-e-s jouent aussi un rôle significatif dans leur formation.

Notre discussion porte sur le vécu subjectif des apprenti-e-s des différentes formes d'accompagnement, et de leur influence sur l'agentivité (Ferm et al. 2018). Nos résultats montrent que dans une structure de formation qui prend en compte les besoins des apprenti-e-s en termes d'accompagnement et d'apprentissage, elles et ils peuvent développer une agentivité qui impacte directement leurs activités de formation et professionnelles et influence leur potentiel d'apprentissage : renforcer leurs compétences et leur estime de soi. Dans des conditions d'apprentissage peu adaptées à leurs besoins, les apprenti-e-s développent souvent de l'agentivité en vue d'améliorer leurs conditions de formation. Cependant, les compétences professionnelles restent à leurs propres yeux en dessous des exigences de la formation.

La présentation de ces résultats ouvrira au débat sur les moyens à mettre en place pour une meilleure prise en compte de la qualité des conditions d'apprentissage dans les entreprises.

### *Bibliographie*

Felder, A., Caprani, I. et Duemmler, K. (2021). Accompagnement et développement de l'agentivité des apprenti-e-s en automatisation. *Education et Socialisation*, 62. <https://doi.org/10.4000/edso.17010>

Ferm, L., Persson Thunqvist, D., Svensson, L. et Gustavsson, M. (2018). Students' strategies for learning identities as industrial workers in a Swedish upper secondary school VET programme. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 66-84. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394357>

Frey-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion*. 6(175), 23-32.

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. et Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>

Unwin, L., Felstead, A., Fuller, A., Bishop, D., Lee, T., Jewson, N. et Butler, P. (2007). Looking inside the Russian doll: the interconnections between context, learning and pedagogy in the workplace. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 333-348. <https://doi.org/10.1080/14681360701602232>

## *L'influence potentielle du stress perçu par les élèves de la formation professionnelle initiale lors d'un arrêt de formation imposé sur leur motivation, leur engagement et leur rendement*

**JUTRAS-DUPONT Camille, DUBEAU Annie, CHOCHARD Yves**

Université du Québec à Montréal

Plusieurs élèves réalisant une formation professionnelle initiale sont susceptibles de vivre des événements majeurs au cours de leur scolarité (p. ex. deuil, séparation, maladie ou blessure grave, grossesse, etc.), notamment parce que l'âge de la population qui la fréquente est élevé (M = 26 ans ; Masdonati et al., 2015). De tels événements amènent avec eux un lot de stress, lequel est susceptible d'accroître ou de conduire à des troubles intériorisés (p. ex. anxiété et dépression ; Hankin et Abela, 2005) et de mener à l'abandon d'une formation scolaire (Dupéré et al., 2018). Comme ces événements se produisent souvent de façon isolée et que leur étude est généralement réalisée a posteriori, nous disposons, jusqu'à tout récemment, de peu de données empiriques permettant de décrire objectivement leur effet sur la poursuite et la réussite d'une formation professionnelle initiale.

À partir de données issues d'une recherche longitudinale menée auprès d'une cohorte d'élèves ayant entamé une formation professionnelle initiale à l'automne 2019, cette communication présentera les résultats d'analyses réalisées sur un échantillon d'élèves du Québec (N = 160) ayant répondu à un questionnaire en ligne lors d'une interruption forcée de leur formation en mars 2020. Cet arrêt de formation temporaire fut causé par la pandémie de COVID-19 alors que l'ensemble des établissements scolaires du Québec étaient fermés pour une période indéterminée (Institut national de la santé publique du Québec, 2022). Plus précisément, nous explorerons l'influence potentielle du stress perçu par les élèves lors de leur arrêt de formation sur la présence de comportements intériorisés autorapportés ainsi que sur leur motivation et leur engagement scolaire lors de la reprise de leur formation professionnelle à la suite de la levée des mesures de confinement.

---

Les résultats qui découleront de nos analyses permettront de mieux comprendre l'influence que peut avoir le stress lié à un événement majeur lors de la réalisation d'études professionnelles, notamment à l'égard de la santé mentale, de la motivation et de l'engagement des élèves.

#### *Bibliographie*

Dupéré, V., Dion, É., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2018). High School Dropout in Proximal Context: The Triggering Role of Stressful Life Events. *Child Development*, 89(2), 107-122. <https://doi.org/10.1111/cdev.12792>

Hankin, B. L. et Abela, J. R. Z. (2005). *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective*. Sage.

Institut national de santé publique du Québec. (2022, 28 janvier). Ligne du temps COVID-19 au Québec. <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>

Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), 1-21. <https://journals.openedition.org/osp/4590>

## The Phenomenon of School Alienation und its Association with Well-being in the School Context | SSRE\_S13B\_04

*Président(s) de session* : Morinaj, Julia (University of Bern), Grecu, Alyssa (TU University Dortmund)

*Discutant(s)* : Hupka-Brunner, Sandra (University of Bern)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Effets établissements et effets maîtres, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine

*Mots-clés* : Well-being, school alienation, secondary school, inequality, delinquent behavior

In countries across the world, secondary school students are regarded as particularly vulnerable group for being at odds with school. Educational studies found that students tend to lose their intrinsic motivation and interest in learning and might become alienated from school (Wigfield et al., 2006; Hascher & Hagenauer, 2010.) which is combined with a decrease in well-being (Casas, & González-Carrasco, 2019). Following a recent conceptualization, *school alienation* is understood in terms of negative attitudes towards academic and social aspects of schooling (such as learning, teachers, and classmates) that change over time (Hascher & Hadjar, 2018). Alienated adolescents display decreasing classroom participation, low levels of well-being in school, declining achievement, increasing behavior problems, and higher drop-out rates (e.g., Brown et al., 2003; Eccles & Alfeld, 2007; Rayce et al., 2008). Aiming to reduce school alienation and ultimately help young people to flourish in school, become life-long learners and responsible citizens later in their life, researchers have increasingly become interested in studying the nature and process of its putative mechanisms.

This symposium contributes to the conference theme 'Well-being in Education' in providing a common perspective on and a deeper understanding of the phenomenon of school alienation and its association with well-being in school, considering factors at the individual and classroom level from a comparative perspective. The first presentation examines whether students from disadvantaged social groups benefit differently from educational values regarding status and intellectual stimulation in their well-being and achievement, using a sample of secondary school students in Luxembourg. The second presentation reveals the longitudinal associations between school alienation and student well-being, in-class participation, as well as delinquent behavior among Swiss secondary school students. The third presentation centers on alienation profiles and their association with well-being and classroom characteristics in German secondary schools.

Overall, the three quantitative studies capture students' attitudes and emotions towards school from grade 7 to 10 and invite a discussion on how alienation and well-being differ between educational systems (Luxembourg, Switzerland, and Germany) with different tracking systems. Understanding the relationship between school alienation and well-being seeks to contribute to the design of school-based prevention strategies.

#### *References*

Brown, M. R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3–9.

Casas, F. & González-Carrasco, M. (2019). Subjective Well-Being Decreasing With Age: New Research on Children Over 8. *Child Development*, 90(2), 375–394.

Eccles, J. S., & Alfeld, C. A. (2007). Not you! Not here! Not now. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 133–156). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171–188.

Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from School. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220–232.

Rayce, S. L., Holstein, B. E., & Kreiner, S. (2008). Aspects of alienation and symptom load among adolescents. *The European Journal of Public Health*, 19, 79–84.

Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 87–113). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

---

## *Inequalities in students' psychological, physical and social well-being during secondary school in Luxembourg: Can educational values serve as protective resources in maintaining well-being among vulnerable groups?*

**DE MOLL Frederick, HADJAR Andreas**

University of Luxembourg

Students' well-being at school is an important precondition for successful learning. Well-being has a substantial impact on students' motivation and achievement (Hagenauer & Hascher, 2014; Kleinkorres et al., 2020). Simultaneously, pressure from teachers and parents to do well at school and stressful learning experiences can also decrease students' well-being (Gysin, 2017). In this study, we apply a holistic approach to well-being integrating enjoyment, physical well-being and social well-being at school. Therefore, subjective well-being is understood as including affective, cognitive and physical dimensions (Hascher, 2007).

Prior research found that students from lower social classes report more health issues and lower satisfaction with life and school students from higher social strata (Hadjar & de Moll, 2021). Similar patterns could be shown for immigrant students. Furthermore, gendered patterns in well-being reveal that girls feel better at school while being more prone to health problems.

Drawing on social production function theory (SPF; Ormel et al., 1999), this study investigates whether students from disadvantaged social groups (e.g., immigrant, working-class, boys) benefit differently from educational values regarding status and intellectual stimulation in their well-being and achievement. SPF posits that people use material and ideological resources to produce well-being in different domains, i.e., mental, social, and physical. Material resources reflect in socioeconomic status. Non-immigrant background and gender pose symbolic resources. We conceptualise educational values as motivational and ideological resources on which students draw to pursue a joyful and worry-free time at secondary school. Educational values differ between boys and girls, social classes and autochthonous and immigrant students (Scharf et al., 2019). We ask to what extent educational values protect these different social groups from declining well-being.

Our analysis makes use of three waves of the Luxembourgish data from the SASAL-study, which followed N = 387 students from 7<sup>th</sup> through 9<sup>th</sup> grade (sex: 57% male). Multiple group structural equation models reveal that valuing stimulation but not status goals positively affect well-being in all three dimensions. For working-class students the effect of valuing stimulation on enjoyment of school is particularly strong, more than twice the size of the effect for service class students. Simultaneously, status goals seem to be rather harmful as they are associated to social problems among working-class youth.

Since valuing stimulation contributes significantly to students' well-being, strongly aiding working-class students in maintaining enjoyment of school, it is advisable for teachers to carefully consider the kind of values they instil in students during early adolescence.

### *References*

- Gysin, S. H. (2017). *Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Beltz Juventa.
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2014). Early Adolescents' Enjoyment Experienced in Learning Situations at School and Its Relation to Student Achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 2, 20–30.
- Kleinkorres, R., Stang, J., & McElvany, N. (2020). A longitudinal analysis of reciprocal relations between students' well-being and academic achievement. *Journal for educational research online*, 12, 114–165.
- Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N., & Verbrugge, L. M. (1999). Subjective Well-Being and Social Production Functions. *Social Indicators Research*, 46, 61–90.
- Scharf, J., Hadjar, A., & Grecu, A. (2019). Applying social production function theory to benefits of schooling: the concept of values of education. *British Journal of Sociology of Education*, 40, 847–867.

## *School alienation and its association with student well-being and student learning and social behaviors*

**MORINAJ Julia, HASCHER Tina**

University of Bern

School alienation (SAL), defined as the feeling of estrangement from the social and academic aspects of school life (Hascher & Hadjar, 2018), is becoming an increasingly important concept in education and seems to be especially harmful at early adolescence—the time of pubertal development and the transition to secondary school (Eccles et al., 1991). What is particularly disquieting is that SAL may lead to a variety of negative consequences, including psychological and emotional difficulties and a range of undesirable learning and social behaviors in school (e.g., Pyhältö et al., 2010; Rayce et al., 2008). Indeed, students experiencing detachment from and non-identification with school are more likely to have low levels of well-being in school, avoid participating in classroom activities, and engage in aggressive and delinquent behaviors (Skinner et al., 2009). Behavioral and socio-emotional difficulties may, in turn, intensify students' alienation from school. That is, SAL may be both a cause and a consequence of poor well-being and unfavorable learning and social behaviors in school. Despite understanding the importance of detecting alienation symptoms among students, yet most studies exploring the impact of alienation apply a cross-sectional design, which does not reveal the direction of the association between the constructs. Therefore, the aim of this longitudinal study was to examine cross-lagged relationships between *SAL domains* (alienation from learning, alienation from teachers, and alienation from classmates) and *student well-being, in-class participation*, as well as *delinquent behavior*. Participants were 508 Swiss secondary school students in grades 7 to 8, who participated in the "School Alienation in Switzerland and Luxembourg



(SASAL)” research project. The results of cross-lagged panel analysis revealed that SAL predicted students’ later well-being, in-class participation, and delinquent behavior, whereas the reversed effects were nonsignificant. Furthermore, different domains of SAL were found to have different associations with student well-being and targeted learning and social behaviors. This finding is in line with previous research which showed that SAL may be one of the causes of unfavorable school behaviors and low well-being in school. Using longitudinal design, our study contributes to longitudinal research, estimates the temporal stability of lagged relationships over time, and strengthens cause-and-effect interpretations. Careful monitoring of the process of SAL would seem to be essential. Educators and schools might find it useful to examine SAL over time, providing an opportunity to design the most suitable interventions for improving well-being of young people and encouraging positive learning and social behaviors in school.

#### References

- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521-542. <https://doi.org/10.1086/443996>
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Researcher*, 60, 171-188. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils’ pedagogical well-being in comprehensive school - significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 207–221.
- Rayce, S. L., Holstein, B. E., & Kreiner, S. (2008). Aspects of alienation and symptom load among adolescents. *The European Journal of Public Health*, 19, 79–84.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children’s behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. doi:10.1177/0013164408323233

## *Profiling student alienation from learning, teachers, and classmates: Evidence from German secondary schools.*

**GRECU Alyssa, FABIAN Paul, NEUHAUS, Sira**

TU University Dortmund

Educational scientists have extended our knowledge on students’ attitudes and emotions and their impact on educational trajectories (Pekrun et al., 2017). A newer conceptualisation that has come into research focus is school alienation. This is defined as negative attitudes towards at least one of three domains: teachers, classmates, and learning (Hascher & Hadjar, 2018). To date, this conceptualisation has been applied in empirical studies both in Switzerland and Luxembourg (Morinaj & Hascher, 2019; Scharf, 2020). Much less is known about school alienation in the German school context.

The aim of the present study was to examine school alienation in German secondary schools. Three research questions were addressed: (a) which alienation profiles can be found, (b) are there differences in alienation profiles between the seventh and the tenth graders, and (c) how are they associated with further individual characteristics?

In 2020, data were collected through an in-class questionnaire survey at German secondary schools. A total of 152 seventh graders (on average 12 years, 62.9% male) and 98 tenth graders (on average 16 years, 54.3% male) had participated. School alienation was measured by the School Alienation Scale (Morinaj et al., 2017). The analytical procedure involved the following steps: First, a cluster analysis was carried out in order to examine school alienation profiles. Second, these profiles were characterised by focusing on how students with a particular profile experience school even when gender, social origin, migration background and educational track were controlled for.

Descriptive analyses showed a negative trend of student attitudes towards school. Cluster analysis revealed five distinct profiles: Profile 1 is characterized by low alienation from school. Each of the following clusters shows alienation in one domain – profile 2 high alienation from classmates, profile 3 high alienation from teachers and profile 4 high alienation from learning. Finally, students in profile 2 felt less attentive and joyful. Students in profile 3 reported greater school related worries, while students in profile 4 reported lesser school enjoyment. Profile 5 captures high alienation in all three domains. The discovered profiles were stable between seventh and tenth graders.

This study provides various insights into the characteristics of school alienation and its relations with school well-being in the German context. Implications of the present study will be discussed.

#### References

- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). *School alienation – Theoretical approaches and educational research*. *Educational Research*, 60(2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2019). School alienation and student well-being.: A cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 273–294. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1>
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School Alienation. A Construct Validation Study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36–59. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i2.298>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Scharf, J. (2020). Bildungswerte und Schulentfremdung. Schulische Kontexteffekte in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern. Beltz.

---

## Schulentfremdung und die Transition in die Sekundarstufe I aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

**AEGERTER Angela, HASCHER Tina**

Universität Bern, Suisse

Selbst Schülerinnen und Schüler, welche zunächst gerne zur Schule gegangen sind, können im späteren Verlauf der Schulzeit von Schulentfremdung betroffen sein (Stamm 2012). Hascher und Hadjar (2018) definieren Schulentfremdung als generalisierte negative Einstellung gegenüber der Schule, welche im Laufe der Schulzeit entstehen kann und sich in negativen Gedanken und Gefühlen gegenüber akademischen und sozialen Aspekten der Schule manifestiert. Sie identifizieren drei Bereiche von Schulentfremdung: das Lernen, die Lehrpersonen und die Peers. Hinsichtlich der Entstehungsbedingungen und Konsequenzen von Schulentfremdung gilt es, den prozesshaften Charakter und die damit verbundenen Verlaufsformen zu berücksichtigen (ebd.).

Die Transition in die Sekundarstufe 1 kann einen herausfordernden Übergang aus einer gewohnten in eine neue Lebenssituation bzw. -phase darstellen. Sie ist von dynamischen und sich überlagernden Prozessen geprägt, bei denen Schülerinnen und Schüler Strategien anwenden, um ihr Wohlbefinden zu erhalten sowie ihre Identität zu wahren bzw. weiterzuentwickeln. Dabei kommt den biographischen Erfahrungen, der Lerngeschichte sowie der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt eine hohe Bedeutung zu (Schaupp 2012). Schulentfremdung ist in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz, da eine negative Haltung gegenüber Lernprozessen und Bildungsinstitutionen mit einer Erhöhung des Exklusionsrisikos in einer Wissensgesellschaft, die durch steigende Qualifikationsanforderungen gekennzeichnet ist (Ditton 2010), einhergeht.

Es stellt sich daher die Frage, wie Schülerinnen und Schüler die Transition in die Sekundarstufe I subjektiv wahrnehmen und welche entfremdungsfördernde und -präventive Aspekte in diesem Zusammenhang relevant sind. Dabei wird ein multimethodischer Ansatz verfolgt, der einerseits 15 Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der 6. und 7. Klasse (N=134) aus dem Forschungsprojekt «School Alienation in Switzerland and Luxembourg (SASAL)» und andererseits 20 narrative Interviews zu biographischen Erfahrungen in Lern- und Bildungsprozessen von Schülerinnen und Schülern, die von einem temporären Schulausschluss auf der Sekundarstufe 1 betroffen sind, verbindet. Die Gruppendiskussionen sowie die narrativen Interviews wurden audiographiert, transkribiert und inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) mit Hilfe der Software MAXQDA20 ausgewertet.

Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Gestaltung pädagogischer Beziehungen schulstufenübergreifend als ein wesentliches entfremdungspräventives bzw. -förderndes Merkmal erweist. Vertrauen zur Lehrperson scheint im Zeitraum vor der Sekundarstufentransition ein elementarer Aspekt. Besonders Schülerinnen und Schüler, deren schulische Laufbahn bereits durch destabilisierende und schulentfremdende Dynamiken geprägt wurde, erleben die Transition als Neuanfang und Chance für positive Veränderungen. Auf Sekundarstufe I gewinnen die Selektionserfahrung und die damit einhergehende ungleiche Verteilung von Berufswahlmöglichkeiten an Bedeutung. Ausserdem werden die neue Klassenkonstellation und die Separierung in Real- und Sekundarklassen in den Fokus gerückt.

### Literatur

Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 53-71). VS.

Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational re-search. *Educational Research*, 60, 1-18, <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.

Schaupp, Ulrike (2012). *Soziale Identität und schulische Transition*. VS.

Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. VS.

## L'enseignement de la lecture comme moyen de développement global de l'individu : regards historiques et croisés sur l'évolution des finalités de la lecture en Suisse | SSRE\_S13B\_05

*Président(s) de session* : **DARME-XU Anouk** (Université de Genève), **MASONI Giorgia** (HEP Vaud)

*Discutant(s)* : **MASONI Giorgia** (HEP Vaud)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement obligatoire, Histoire de l'éducation, Langage et éducation

*Mots-clés* : histoire de l'éducation, lecture, identité sociale, manuels, intercantonal

Le « bien-être » est devenu une valeur importante en éducation, autant dans la recherche que dans les prescriptions et les pratiques. L'émergence de cette préoccupation peut être interprétée comme le signe d'un nouveau paradigme éducatif orienté vers la valorisation des ressources sociales et individuelles (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011 ; *Plan d'études romand*, 2010). Il est toutefois possible de s'interroger sur le caractère nouveau de cette orientation, l'importance accordée à l'épanouissement de l'individu faisant écho aux propositions formulées dès le premier tiers du 20<sup>e</sup> siècle par les mouvements de réforme pédagogique tels que l'*Éducation nouvelle* (Hofstetter, Schneuwly & Criblez, 2007).

---

Ce symposium se propose dès lors d'apporter un éclairage historique aux objectifs et enjeux de formation actuels. Les livres de lecture ayant été les moyens privilégiés pour la transmission de savoirs scolaires au sein de l'école publique depuis le 19<sup>e</sup> siècle, nous nous focaliserons sur l'enseignement de la lecture. En effet, celle-ci est prescrite dès les premières législations scolaires et occupe une place centrale dans la discipline « langue maternelle ». L'analyse des modèles de lecture permet de dégager les différentes finalités dont est investi cet enseignement (Chartier & Hébrard, 1989).

L'étude de l'évolution des finalités attribuées à la lecture visera dès lors à répondre au questionnement suivant : quel lecteur, et par extension, quel individu l'école est-elle censée former à différents moments historiques ? Quelles sont les continuités et les ruptures dans l'évolution des objectifs de formation, en lien avec le développement des ressources sociales et individuelles et en fonction des différents publics d'élèves ? Comment les intérêts des élèves sont-ils pris en compte dans les lectures suggérées ou imposées ? Cette évolution est-elle marquée par des différences en fonction du contexte sociolinguistique et curriculaire ? Les communications proposées pour répondre à ce questionnement se centreront respectivement sur l'une des trois régions linguistiques de la Suisse, nous permettant de combiner un regard historique et comparatif.

#### *Bibliographie*

Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.

Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Centre Georges Pompidou.

Hofstetter, R. Schneuwly, B. & Criblez, L. (2007). Approches empiriques de l'éducation. In Hofstetter, R., Schneuwly, B. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19<sup>e</sup> - première moitié du 20<sup>e</sup> siècle* (pp.321-344). Bern : Peter Lang.

## *Ce que nous disent les finalités attribuées à l'enseignement de la lecture de l'individu que l'école vise à former (années 1840-1980)*

**DARME-XU Anouk<sup>1</sup>, TINEMBART Sylviane<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève ; <sup>2</sup>HEP Vaud

Le programme *Future of education and skills 2030* de l'OCDE définit les compétences, les connaissances et les attitudes nécessaires aux apprenant·e·s pour réaliser leur potentiel et contribuer au bien-être de leur communauté. Le bien-être s'acquiert grâce au développement de compétences sociales et individuelles (pensée critique, réflexivité, prise en compte de l'autre entre autres). Dans cette lignée, le *plan d'études romand* (2010) associe l'acquisition de capacités transversales à celle des savoirs disciplinaires. La lecture, en tant que vecteur de connaissances et objet d'apprentissage, est ainsi au cœur du processus de formation de l'individu.

Cette communication [1] se propose dès lors de retracer l'évolution des finalités attribuées à l'enseignement de la lecture courante au primaire en Suisse romande entre les années 1840 et les années 1980 afin de déterminer quel type d'individu l'école souhaitait former au fil des décennies et de l'évolution de la société. En prenant comme étude de cas les cantons de Vaud (rural, francophone et protestant) et de Fribourg (rural, bilingue et catholique), nous souhaitons mettre en évidence les finalités attribuées à la lecture et leur oscillation entre développement de compétences individuelles et sociales. Pour ce faire, nous analyserons un ensemble de sources historiques : prescriptions, ouvrages pour l'enseignement de la lecture courante officialisés dans ces deux cantons et articles issus de deux revues pédagogiques (*Éducateur* et *Bulletin pédagogique* de Fribourg).

En observant les ruptures et changements qui ont marqué l'évolution de l'enseignement de la lecture (Darne-Xu, Monnier & Tinembart, 2020), nous dégageons d'ores et déjà quatre moments-clés sur lesquels se focalisera cette communication. Le premier moment se situe autour des années 1840, qui se caractérisent par le passage de lectures morales vers des lectures encyclopédiques (Chartier et Hébrard, 1989) permettant d'instruire un individu ayant les connaissances suffisantes pour exercer sa profession et sa citoyenneté. Dans les années 1870, paraissent les premiers manuels de lecture qui comprennent des corpus littéraires permettant de développer ainsi l'analyse de textes dans une démarche personnelle et compréhensive (Schneuwly, 2016). Avec l'émergence de l'éducation nouvelle à partir des années 1920, l'accent est mis sur les intérêts, les besoins et le plaisir de l'élève, la lecture étant davantage centrée sur la personne et les compétences individuelles. Enfin, avec le mouvement de rénovation qui se met en place à partir des années 1970, l'enseignement du français vise le développement des compétences communicationnelles permettant à l'élève de s'adapter aux situations sociales qu'il rencontre.

[1] Cette communication est issue du projet FNS n° 100019\_197600/1.

#### *Bibliographie*

Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Centre Georges Pompidou.

Darne-Xu, A., Monnier, S. et Tinembart, S. (2020). L'approche historico-didactique pour penser l'avènement du texte littéraire dans l'enseignement du français (Suisse romande, 1850-1930). *Transpositio*, 2. <https://www.transpositio.org/articles/view/l-approche-historico-didactique-pour-penser-l-avenement-du-texte-litteraire-dans-l-enseignement-du-francais-suisse-romande-1850-1930>

Schneuwly, B. (2016). Forme-t-on au même rapport à la langue des deux côtés de la Sarine ? Premières explorations dans les livres de lecture durant un siècle. *Forumlecture*, 2016/2.

## *La lecture au service de la morale, puis du plaisir. Changement et continuité de la fonction des livres de lecture en Suisse alémanique (fin 19<sup>e</sup> – fin 20<sup>e</sup> siècles)*

---

## **SCHNEUWLY Bernard**

Université de Genève

La présente contribution vise à répondre aux questions du symposium, abordées à travers la lecture, concernant l'individu qu'on veut former, le rapport construit des élèves au langage, la continuité ou rupture à travers l'histoire. Elle se focalise sur les textes proposés aux élèves en Suisse alémanique à trois périodes contrastées (fin 19<sup>e</sup>, années 1930, fin du 20<sup>e</sup> siècle). Des études montrent que la place de la lecture évolue à travers l'histoire : pour l'allemand, la plus complète est toujours celle de Frank (1972) ; pour la lecture et la littérature, voir Kämpfer-Van den Boogaart (2010) ; Helmers (1970), quant à lui, distingue six modèles de livres de lecture à travers l'histoire.

Un corpus représentatif de livres de lecture a été constitué pour chacune des périodes, avec, pour les deux premières, 3 livres de lecture provenant de cantons contrastés – Argovie, Schwyz, Zurich – et pour la troisième période, un livre édité par plusieurs cantons. Au total : 1126 textes.

Nous analysons le livre de lecture dans son ensemble (voir Schneuwly, 2015) du point de vue de sa structure didactique et de la manière dont les textes sont choisis et organisés les uns en fonction des autres : « amphitextualité » (Denizot, 2014). Concrètement, nous soumettons le corpus aux analyses suivantes :

- Analyse quantitative générale : format du livre ; nombre de textes ; nombre de pages par texte ; analyse globale en termes de types de textes (littéraire, documentaire, poèmes) ;
- Analyse des livres du point de vue de leur structure globale à travers les tables des matières pour en définir des prototypes par période ;
- Codage des 1126 textes selon différents paramètres : date, auteur, genre de texte, statut et réputation littéraire, en fonction des périodes et, de manière plus détaillée, en fonction des cantons (urbain versus rural, catholique versus protestant).

Les premiers résultats montrent :

- Des différences fortes de la fonction des livres de lecture en fonction des périodes : fonction mixte documentaire et littéraire ; fonction essentiellement littéraire, fortement orientée vers le local et le régional, et morale ; même fonction littéraire et plaisir de lecture (lecture plus subjectiviste), avec une vision néanmoins toujours aussi morale.
- L'analyse des textes montre que ce n'est pas tant la forme des textes qui est au centre, mais les contenus ; le choix s'effectue essentiellement du point de vue de la moralisation ou de l'intérêt potentiel des élèves.

### *Bibliographie*

Denizot, N (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles, Peter Lang.

Franck, H.J. (1973). *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München : Hanser.

Helmers, H. (1970). *Geschichte des deutschen Lesebuches in Grundzügen*. Stuttgart : Klett.

Kämpfer-van den Boogaart, M. (2010). *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*. In W. van den Ulrich, W. & M. Kämpfer-van den Boogaart (Eds.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis Lese- und Literaturunterricht. Teil I : Geschichte und Entwicklung* (pp. 3 – 87). Baltmannsweiler : Schneider-Verlag.

Schneuwly, B. (2015). Le livre de lecture : un hypergenre ? 120 ans de livre de lecture en Suisse romande. *Recherches et applications*, 58, 27-36.

## *Leggere a scuola in Svizzera italiana (e altre regioni periferiche) : un atto prevalentemente di educazione alla letteratura e ai modelli di « buona lingua » ?*

### **SAHLFELD Wolfgang**

SUPSI

L'avvicinamento di bambini/e e ragazzi/e alla lettura rappresenta anche un atto di avvicinamento a un sistema di testi, reti intertestuali e sistemi di valori, sfociando nel corso dell'Ottocento nella direzione di una « educazione nazionale » attraverso i libri di testo (Bacigalupi & Fossati, 1986). La riflessione sul valore pedagogico della lettura è inizialmente legata all'idea di una « elevazione morale » del piccolo lettore attraverso il contatto con testi non solo religiosi e bensì letture scolastiche non più legate al catechismo. Tale approccio risale, in ambito italofono, già alle « Novelle morali » di Francesco Soave, scritte alla fine del Settecento. Ma qual è stato, nel corso dell'Otto- e del primo Novecento, l'influsso della pedagogia scientifica sul canone di letture nei manuali scolastici ? Rispetto alla Svizzera italiana sappiamo (ASTEd 2016) che in questa regione linguistica le idee pedagogiche provenienti dal mondo di lingua tedesca oppure dalla vicina Italia hanno avuto un diretto influsso sulla realizzazione dei percorsi di letture nei manuali scolastici e che ciò non è senza creare conflitti anche aspri nelle comunità linguistiche interessate (Flury, 1995). Sappiamo inoltre che sin dalla fine dell'Ottocento la questione dell'italianità passa gradualmente in secondo piano di fronte alla dimensione di « educazione nazionale » nella Svizzera plurilingue del primo Novecento (Senn, 1994).

Quali sono state le strategie esplicite delle autorità scolastiche ticinesi e grigionesi per rafforzare, attraverso le indicazioni dei programmi e le scelte di brani nei manuali di lettura, il legame tra identità del/la fanciullo/a e letture scolastiche ?

In filigrana, rispetto a questo dibattito, si trova nei documenti dell'epoca una riflessione, sempre più distaccata da quella morale, sul valore della lettura per la formazione dell'individuo. Già i programmi dell'ultimo decennio dell'Ottocento richiedono che la lettura diventi di supporto a un curriculum integrato del sapere scolastico in vista dell'educazione sia personale che civica dell'individuo. Questo peraltro vale anche per l'identità di genere (Masoni, 2021).

Anche questo dibattito può essere rintracciato e ri-tracciato attraverso un'attenta analisi dei piani di studio, dei manuali e di alcuni contributi nella stampa pedagogica ticinese e grigionese dell'epoca.

---

Con un'attenta analisi di queste fonti la comunicazione intende fornire un contributo alla riflessione complessiva del panel sul ruolo della lettura e del canone delle letture nei discorsi pedagogici sulla formazione dell'individuo nella Svizzera plurilingue.

#### Bibliografia

ASTEd (2016). *Federalismo: motore di innovazioni e transfert pedagogici? Il caso della svizzera*, sezione monografica degli "Annali di Storia dell'educazione", n. 23, a. 2016, Brescia, La Scuola ed., pp. 19-146. Prefazione di W. Sahlfeld, con contributi di A. Fontaine & G. Masoni / W. Sahlfeld / F. Galetta/ S. Müller & A. Rota / M. Ostinelli / A. Giudici / Lucien Criblez.

FLURY J. (1995). *Sigisbert im Kampf mit Robinson und den Nibelungen. Ein Schulkonflikt im Bündner Oberland vor dem Hintergrund des Modernismusstreites*, in «Rivista svizzera di storia ecclesiastica svizzera», 89 (1995), pp. 53-54.

BACIGALUPI M., FOSSATI P. (1986). *Da plebe a popolo, l'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

MASONI G. (2021). *La lettura come vettore della rappresentazione simbolica, normativa e politica dell'identità di genere*. Forumlettura.ch, 1/2021.

SENN D. (1994) «Bisogna amare la patria come si ama la propria madre», *Nationale Erziehung in Tessiner Lesebüchern seit 1830*, Zürich, Cronos, 1994.

## COMMUNICATIONS SSRE – Mardi 13.09.2022, 13:00 – 14:30

### Communications Numérique | SSRE\_S13B\_06

#### *Welche Perspektive darf es sein? Potenziale verschiedener Videoperspektiven auf Unterricht in der Lehrpersonenbildung*

**MAHLER Sara, BÄUERLEIN Kerstin**

PH FHNW, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres

*Mots-clés* : Professional Vision, Eye-Tracking, Videos in der Lehrpersonenbildung, Professionalisierungsforschung, Mixed-Methods

Im Zuge der Digitalisierung werden zunehmend Unterrichtsvideos in der Lehrpersonenbildung eingesetzt, um die «Professional Vision» zu fördern. Professional Vision bezeichnet die Fähigkeit, Wissen über effektives Lehren und Lernen auf reale Unterrichtssituationen anzuwenden (Seidel & Stürmer, 2014). Inzwischen existieren neben Digitalkameras weitere Technologien für die Arbeit mit Unterrichtsvideos, wie z.B. Eye-Tracking. Somit stellt sich die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen dieser Technologien für die Lehrpersonenbildung.

Bereits gezeigt wurde, dass Unterricht abhängig von der Kameraperspektive anders beurteilt wird (Paulicke et al., 2019) und dass es bei Videos, die mit einer von der Lehrperson getragenen Eye-Tracking-Brille aufgezeichnet wurden, leichter fällt die Schüler\*innen zu fokussieren, da die Lehrperson nicht sichtbar ist (Cortina et al., 2018). Eye-Tracking wurde jedoch nicht nur bei der Unterrichtsaufzeichnung eingesetzt, sondern es wurden auch bei der Analyse von Unterrichtsvideos die Blickbewegungen der Person, die das Video betrachtet, festgehalten. Dabei lassen Eye-Tracking-Daten insbesondere zusammen mit einer anschliessenden Verbalisierung Rückschlüsse auf die Professional Vision zu (Wyss et al., 2020). Bisherige Blickbewegungsanalysen deuten darauf hin, dass erfahrene Lehrpersonen über eine bessere Professional Vision verfügen als Novizen.

Der Beitrag vergleicht systematisch drei Videoperspektiven auf Unterricht und ihr Potenzial zur Erfassung der Professional Vision: Die mit herkömmlichen Digitalkameras aufgezeichneten Perspektiven der Schüler\*innen und Lehrpersonen sowie die per Eye-Tracking-Brille festgehaltene Perspektive der Lehrperson.

Fragestellungen:

1. Stehen die Wahrnehmung und Interpretation lernrelevanter Unterrichtsereignisse in einem Zusammenhang mit der Videoperspektive?
2. Unterscheiden sich die Wahrnehmung und Interpretation von lernrelevanten Unterrichtsereignissen von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen?
3. Stimmen aufgezeichnete Blickbewegungen beim Betrachten der Unterrichtsvideos mit anschliessenden verbalen Äusserungen zum betrachteten Unterricht überein?

Zur Beantwortung dieser Fragen betrachten angehende (N=31) und erfahrene Lehrpersonen (N=20) in drei aufeinanderfolgenden Wochen jeweils ein 2-minütiges Unterrichtsvideo. Dabei werden ihre Blickbewegungen mittels Desktop-Eyetracker aufgezeichnet. Jede der drei Sequenzen zeigt den Unterricht aus einer anderen Perspektive. Die Reihenfolge der Perspektiven wird variiert. Die Aufzeichnung der Blickbewegungen bei der Videobetrachtung wird mit einer mündlichen Nachbefragung kombiniert, wobei sich die Fragen an den drei Komponenten der Professional Vision (Wahrnehmung, Interpretation, Vorhersage) orientieren.

Die Befragungen werden aufgezeichnet, transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Kategorienbildung orientiert sich an den Elementen der Professional Vision und am Lesson Analysis Framework von Santagata und Guarino (2011). Anschliessend erfolgt ein Vergleich der Antworten und der aufgezeichneten Blickbewegungen zwischen den drei Videoperspektiven sowie zwischen den angehenden und erfahrenen Lehrpersonen.

---

Die Datenerhebung endet Ende 2021. Bis zur Tagung liegen die Resultate vor sowie daraus abgeleitete Empfehlungen für die Nutzung verschiedener Videoperspektiven auf Unterricht für die Lehrpersonenbildung.

#### Literatur

- Cortina, K. S., Müller, K., Häusler, J., Stürmer, K., Seidel, T. & Miller, K. F. (2018). Feedback mit eigenen Augen: Mobiles Eyetracking in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 208-222. DOI: 10.25656/01:17097
- Paulicke, P., Ehmke, T., Pietsch, M. & Schmidt, T. (2019). Wie beeinflusst die Kameraperspektive die Beurteilung der Unterrichtsqualität? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 411-435. DOI: 10.1007/s35834-019-00246-2
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43, 133-145. DOI 10.1007/s11858-010-0292-3
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771. DOI: 10.3102/000283121453132
- Wyss, C., Rosenberger, K. & Bühner, W. (2020). Student teachers' and teacher educators' professional vision: findings from an eye tracking study. *Educational Psychology Review*. DOI: 10.1007/s10648-020-09535-z

## *Usage de la vidéo dans l'enseignement secondaire : apports de la TACD et de la socio-sémiotique pour l'étude des interactions multimodales lors des processus de double sémiotisation*

**CUOZZO Marilena, MAITRE Jean-Philippe**

Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire, Langage et éducation

*Mots-clés* : interactions, action conjointe, multimodalité, vidéo, double sémiotisation

Cette communication a pour objectif de soumettre à l'avis de la communauté une articulation théorique originale et un protocole de recueil de données au service d'un travail de recherche en cours de développement.

Pour contribuer à l'étude de la place des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement secondaire, nous visons à caractériser le processus de double sémiotisation (Schneuwly, 2000) qui accompagne la présentation vidéo de contenus pour l'enseignement.

S'appuyant sur la dimension instrumentale de l'épistémologie vygotkienne, la double sémiotisation consiste, pour l'enseignant, 1. à rendre présent un contenu sous une forme matérielle – ici la vidéo – et 2. à guider l'attention de l'élève sur les dimensions essentielles de l'objet (Marlot, 2014) par des procédés sémiotiques divers.

Nous faisons l'hypothèse que, l'usage de la vidéo et sa double sémiotisation, impactent le processus d'enseignement-apprentissage.

Pour éprouver cette hypothèse, nous proposons d'analyser les effets des sémiotisations de la vidéo sur les dimensions proposées par la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011) : la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse. Ces dernières permettraient, respectivement, de répondre aux questions suivantes :

- Quels signes investissent et font évoluer le milieu lors de l'usage de ce type de support et quels en sont les enjeux pour l'acquisition des contenus par les élèves ?
- En tant que flux d'informations qui modifie provisoirement mais fortement les possibilités d'interactions, comment la vidéo s'ancre-t-elle dans la temporalité de l'avancée du savoir au sein de la séance ?
- Comment la vidéo et ses sémiotisations impacte-t-elle la partition des responsabilités entre les élèves et l'enseignant quant à l'avancée du savoir en classe ?

Puisque ces trois dimensions, et leurs évolutions, dépendent d'actions conjointes de natures diverses (verbales, écrites, gestuelles, iconiques, etc.), y porter un intérêt sémiotique ne peut se faire qu'à l'aide d'un cadre assumant une conception multimodale des interactions (Filliettaz, 2018). C'est pourquoi nous mobiliserons la socio-sémiotique de Kress (Kress & al., 2001) pour tout à la fois décrire la double sémiotisation de la vidéo, et ses impacts sur les agents, les milieux et les temporalités des situations d'enseignement-apprentissage observées.

Enfin, notre présentation explicitera comment et avec quels outils d'analyse, la captation audiovisuelle de 4 séquences d'enseignement (2 en histoire et 2 en sciences de la nature) usant de la vidéo, 2 entretiens avec les 4 enseignants concernés (pré et post), la récolte des productions des élèves (9-11H) et 4 focus group avec 4-8 de ces derniers, permettront de répondre aux objectifs de la recherche.

#### Bibliographie

- Filliettaz, L. (2018). Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse (Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. and Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London, UK : Continuum.
- Marlot, C. (2014). Le processus de double sémiotisation au cœur des stratégies didactiques du professeur. Une étude de cas en découverte du monde vivant au cycle 2. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(2), 307-331.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, (22), 19-38.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

---

## Learning radiomics: The interpretability and reproducibility of radiomic results as an educational matter

**MLYNAR Jakub<sup>1</sup>, DEPEURSINGE Adrien<sup>1</sup>, MARTROYE DE JOLY Alexandre<sup>1</sup>, PRIOR John<sup>2</sup>, EVÉQUOZ Florian<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>HES-SO Valais/Wallis ; <sup>2</sup>CHUV Lausanne

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Langage et éducation

*Mots-clés* : Artificial intelligence, radiomics, reproducibility, medical education

The growing ubiquity of AI-based devices in everyday life in recent years induced newly motivated scrutiny (Collins 2018; Wallach & Marchant 2019) as well as an incentive to “describe how AI features in the world as it is” (Brooker et al. 2019: 296). AI-based tools are inherent to the new field of medical imaging analysis known as *radiomics*— extracting large-scale quantitative features from medical imaging by AI algorithms (see Guiot et al. 2021 for a review). One of the main challenges of adopting radiomics in clinical practice is the limited interpretability of the resulting radiomic models, leading to physicians’ low confidence in the diagnosis and treatment planning proposed by the model (Liu et al. 2019). While there have been notable improvements in radiomics over the last decade, little is known about the physicians’ and researchers’ actual conduct while assessing and interpreting radiomic models.

My contribution will be based on a research project that explores the uses of an online radiomics platform *QuantImage* in higher education. *QuantImage* allows extracting several types of features from Positron Emission Tomography/Computed Tomography images, providing a simple and user-friendly environment that can be further adjusted for more refined analyses (Dicente Cid et al. 2017). Positioned within the steps of “explanatory analysis” and “modeling” in the broader workflow of radiomics (see Lambin et al. 2017), *QuantImage* allows researchers to select and visualize features according to their relationship with the considered outcome, as well as to construct models without the help from computer scientists. I will discuss findings from an ethnomethodological video analysis of collective review sessions conducted at Centre hospitalier universitaire vaudois in Lausanne (CHUV), where experts produce and interpret radiomic results together with novice users by using *QuantImage*. Video-based interactionist studies of healthcare and hospital settings constitute a long-established field (Barnes 2019), including oncology (Singh et al. 2017) and radiology (Rystedt et al. 2011). Focusing on identification of recurrent patterns of interactional organization distinctive to interacting and working with *QuantImage* in the educational setting, I will aim to describe, for instance, how oncology students are “learning to see like an expert” (Gegenfurtner et al. 2019). Participants’ identification of a specific “failure” of the radiomic model becomes an instructable case in the educational setting, as well as a valuable finding for radiomics. While reporting on a research conducted in the third year of the COVID-19 pandemic, the paper will also reflect on the consequentiality of these circumstances.

### References

Barnes, R. K. 2019. Conversation analysis of communication in medical care: Description and beyond. *Research on Language and Social Interaction* 52(3): 300–315.

Brooker, P. et al. 2019. The new ghosts in the machine: “Pragmatist” AI and the conceptual perils of anthropomorphic description. *Ethnographic Studies* 16: 272–298.

Chang Y. et al. 2019. An investigation of machine learning methods in delta-radiomics feature analysis. *PLOS ONE* 14(12): e0226348.

Collins, H. 2018. *Artificial Intelligence: Against Humanity’s Surrender to Computers*. Cambridge: Polity Press.

Rystedt, H. et al. 2011. Rediscovering radiology: New technologies and remedial action at the worksite. *Social Studies of Science* 41(6): 867–891.

## Communications Numérique | SSRE\_S13B\_07

### *Digital podcasting. La narrazione dei luoghi in tempo di pandemia.*

**STOCCO Silvia<sup>1</sup>; ROCCA Lorena<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>University of Padova, Department of History, Geography and of the Ancient World (DISSGeA), Italy ; <sup>2</sup>University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI), Department of teaching and learning (DFA), and University of Padova, Department of History, Geography and of the Ancient World (DISSGeA), Italy.

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Formation des maîtres, Qualité en éducation

*Mots-clés* : podcast, educational technologies, digital storytelling, sense of place

Durante la pandemia le tecnologie digitali sono state un mezzo non solo per mantenere il collegamento tra gli individui, ma anche per ridisegnare i confini spaziali e sociali degli esseri umani (Zignale, 2020). Il contributo intende portare al centro il ruolo della cultura aurale e riflettere sull’uso dei podcast nella didattica della geografia qualora si vogliono promuovere e consolidare il senso del luogo e l’attaccamento ai luoghi (Low & Altman, 1992; Gola, Rocca 2021). L’uso del podcast in educazione è, infatti, oggi una pratica in via di consolidamento (Andersen & Dau, 2021) e la letteratura dimostra la capacità del podcasting di documentare e comunicare le dimensioni dei luoghi (Scriven, 2022) consolidando la relazione esistente tra geografia e narrazioni digitali (Ryan & Aasetre, 2021).

La ricerca ha coinvolto 200 studenti del corso di Scienze della formazione primaria dell’Università di Padova frequentanti on line l’insegnamento di “fondamenti e didattica della geografia”. Questa si è configurata come uno studio di caso che ha indagato circa la spendibilità didattica del podcast, con l’ipotesi che l’ascolto di narrazioni geografiche sia in grado di promuovere il senso

del luogo e creare un legame di attaccamento. Lo studio si è sviluppato in tre fasi. Nella prima, attraverso un questionario semi strutturato online si sono raccolti i dati relativi alle esperienze d'ascolto degli studenti e le loro concezioni rispetto al legame esistente tra ascolto, narrazione e senso del luogo. Durante il corso si è svolta la fase operativa che ha interessato gli studenti nella creazione, montaggio e condivisione dei podcast attraverso la piattaforma *Moodle*. Il lavoro a gruppi si è svolto in pieno lockdown facendo leva sul ricordo dei luoghi e sul senso di attaccamento agli stessi. Per il monitoraggio finale (terza fase) si è proposta una valutazione incrociata dei prodotti pubblicati allestendo l'attività di *workshop*.

I risultati dello studio hanno confermato le ipotesi circa l'efficacia del processo di realizzazione di podcast e di fruizione degli stessi anche quando non era possibile recarvisi. Questo è diventato un motore per l'apprendimento, un modo per immaginare le personali relazioni con i luoghi, per riscoprirle ed approfondirle e per mantenerle in vita. Grazie al ricordo attraverso la narrazione si è potuto fare esperienza dei e nei luoghi, si sono tenuti in vita utilizzando la voce quale mediatore per ristabilire e instaurare legami: un modo per essere vicini alle comunità, creando una personale identità e di gruppo.

#### Bibliografia

Andersen, R. H., & Dau, S. (2021). A Review of Podcasts as a Learning Medium in Higher Education. *European Conference on E-Learning ECEL Proceedings*, 34–41. <https://doi.org/10.34190>.

Gola, G. & Rocca, L. (2021). Place-Based Education: An Educational Approach Inside Local Place.. pp.81-91. In *GLOBAL EDUCATION REVIEW - ISSN:2325-663X* vol. 2-3 (8)

Ryan, A. W., & Aasetre, J. (2021). Digital storytelling, student engagement and deep learning in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(3), 380–396. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1833319>

Scriven, R. (2022). Making a podcast: Reflecting on creating a place-based podcast. *Area*, 00(1–8). <https://doi.org/10.1111/area.12776>

Zignale, M. (2020). LO SPAZIO VISSUTO TRA MOBILITÀ E RESTRIZIONI DA COVID-19. *Documenti geografici*, 1, 321–330. [https://doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/202001\\_20](https://doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/202001_20)

## Le podcasting éducatif pour l'évaluation formative et sommative

**MORET Pierre-Yves<sup>2</sup>, PERRET Michael<sup>2</sup>, LUPINA-WEGENER Anna<sup>1</sup>, BORTER Silna<sup>1</sup>, MAKSAY Gabor<sup>1</sup>, DUMONT Arianne<sup>1</sup>, DELACRAUSAZ Valentine<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Haute École d'Ingénierie et de Gestion du Canton de Vaud ; <sup>2</sup>Haute école de gestion Arc, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : Podcasting, enseignement numérique, évaluation sommative

Cette proposition de contribution présente une recherche en cours sur le podcasting éducatif pour l'évaluation, menée par des collègues de la HEIG-VD et la HEG Arc dans le cadre d'un appel à projets interne de la HES-SO sur la numérisation dans les filières d'études et l'enseignement à l'ère du numérique. Notre communication s'inscrit dans la thématique du numérique en éducation et formation de la SIEF.

L'objectif de notre recherche est de fournir un outil qui contribue à l'acquisition de nouvelles compétences de communication numérique chez les étudiants en travaillant sur le podcasting comme méthode et matériau d'évaluation. Cela se fonde sur une vision du podcasting dans l'enseignement supérieur comme une « nouvelle forme de construction, de production et de gestion des connaissances sur la base d'un réseau collaboratif » (Trujillo Torres, 2011). Par leur forme, les podcasts peuvent encourager l'apprentissage en profondeur dans les domaines métacognitif, cognitif et affectif de l'apprentissage (Roland et Emplit 2015, Peltier 2016, Bejtullahu et al., 2018). Au-delà d'une simple transmission d'informations, ils participent ainsi à une construction des apprentissages par la réflexion sur le script et la mise en scène et encouragent les attitudes affectives et cognitives positives des utilisateurs.

Notre recherche a premièrement connu une phase pilote menée dans 2 classes bachelor, l'une à la HEIG-VD et l'autre à la HEG Arc, où le podcasting comme méthode d'évaluation s'envisage sur la base du modèle SAMR de Puentedura : Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition (Hamilton et al., 2016). Il s'agissait d'explorer cette méthode d'évaluation avec les étudiants, qui devaient problématiser la matière du cours par la réalisation d'un élément audio-visuel relevant du podcast. Leur attitude devant l'exercice a été mesurée en milieu et en fin de semestre avec un guide d'entretien dans des groupes de discussions. La seconde phase, en cours, vise à tester le guide élaboré dans 2 autres classes bachelor et d'étudier les expériences des personnes impliquées, notamment via des entretiens avec les enseignants quant à l'utilisation du podcasting comme méthode d'évaluation.

L'intérêt et l'originalité de notre projet est que notre méthodologie se centre sur les utilisateurs, étudiants et enseignants. L'objectif est ainsi de mieux comprendre quelle place le podcasting peut prendre dans l'enseignement et l'évaluation, mais surtout d'aider les étudiants à améliorer leurs résultats académiques dans le cours en question et de développer leurs compétences numériques, toujours plus importantes dans le monde organisationnel. Nos observations et résultats s'annoncent en ce sens encourageants.

#### Bibliographie

Bejtullahu, K., Kunz, R., & Stoicescu, R. (2018). Pédagogie du podcasting pour l'enseignement de la paix et de la guerre. *Revue de la paix* 30(1), 1-8.

Hamilton, E.R., Rosenberg, J.M., & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends* 60, 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>

Peltier, C. (2016). Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature. *Revue internationale des technologies dans l'enseignement supérieur* 13(2-3), 17-35.

Roland, N., & Emplit, P. (2015). Enseignement transmissif, apprentissage actif : usages du podcasting par les étudiants universitaires. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 31(1), 1-24.



## La relation école-familles à l'épreuve des outils numériques

**BEN HAMOUDA Lilia**

EMA, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Dispositifs et outils, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : École, Familles, Numérique, Milieux populaires, Crise sanitaire

Coéducation. Souvent perçue comme injonction au partenariat par les enseignant·es et comme promesse de collaboration par les parents, la coéducation devrait aujourd'hui passer par des outils numériques. Dans sa loi d'orientation de 2013, l'institution a imposé aux établissements du second degré la création d'Espaces Numériques de Travail (ENT), dispositifs censés permettre une meilleure communication et faciliter la coéducation. Pourtant, la collaboration ne va pas de soi. Tout comme il existe un capital culturel qui met à mal la réussite des élèves de milieux populaires (Lahire, 2010), il existerait un capital culturel numérique (Granjon, 2022) qui mettrait à mal l'implication des parents inégalement outillés. Vingt pour cent des Français sont en situation d'illettrisme numérique ou d'illectronisme (INSEE, 2019), il est donc justifié d'imaginer que pour nombre de parents la mise en place des ENT ajoute une difficulté supplémentaire.

Alors que la documentation scientifique est prolifique quant à la relation entre l'École et les familles, elle l'est beaucoup moins lorsqu'il s'agit de l'étudier par le prisme du numérique et inexistante lorsqu'il s'agit des établissements du premier degré. Aucun texte n'impose l'utilisation d'outils numériques ou la création d'ENT dans les écoles primaires françaises. Pourtant depuis la crise sanitaire et le premier confinement, les professeur·es des écoles sont de plus en plus nombreux à en user.

Ma recherche étudie l'incidence de la mise en place de ces outils sur la relation entre l'École et les familles. Sont-ils facilitateurs ou viennent-ils ajouter de la difficulté pour les parents dont les pratiques culturelles ne préparent pas aux attentes scolaires ? Afin de répondre à cette interrogation, j'étudie les usages numériques de deux écoles primaires, accueillant 452 élèves, et dont le public est socialement mixte. Souvent utilisées comme une vitrine de ce qui se passe en classe, l'usage de plateformes numériques et le lien entre les enjeux d'une coéducation réussie et son impact sur la réussite des élèves les plus éloignés de la culture scolaire sont peu perceptibles dans la dizaine d'entretiens semi-directifs que j'ai menés avec les professeur·es. Des premiers éléments qui valident l'hypothèse selon laquelle les usages d'outils numériques donnent l'illusion d'une implication plus forte de toutes les familles, même les plus précaires, alors que ces usages, socialement différenciés (Pasquier, 2018), mettent, finalement, à mal les parents les plus éloignés. L'étude des données de connexion des parents a permis de compléter l'échantillon par des entretiens informels avec des parents dont l'analyse vient valider cette hypothèse.

*Bibliographie*

Granjon, F. (2022). *Classes populaires et usage de l'informatique connecté*. Presse des Mines.

INSEE (2019). *L'économie et la société à l'heure du numérique*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238593?sommaire=4238635#consulter>

Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. *Regards croisés sur l'économie*, 7, 203-210. <https://doi.org/10.3917/rce.007.0203>

Pasquier, D. (2018). *L'Internet des familles modestes*. Enquête dans la France rurale. Presses des Mines.

## Communications Inclusion | SSRE\_S13B\_08

### Amener les élèves à développer des argumentations en classe : comment les enseignant·e·s s'y prennent-ils ?

**MISEREZ-CAPEROS Céline<sup>1</sup>, CONVERTINI Josephine<sup>2</sup>, ARCIDIACONO Francesco<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>HEP-BEJUNE, Suisse ; <sup>2</sup>Haute École Spécialisée de la Suisse italienne, Locarno, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir

*Mots-clés* : argumentation, manipulation d'objets, recherche collaborative, enseignant du primaire, inclusion

L'argumentation est une compétence indiquée par le PER (CIIP, 2010), mais pas toujours évidente à travailler en classe et avec tous les enfants. Des recherches précédentes (p. ex. Miserez-Caperos, 2017) ont fourni des connaissances quant au développement de la pensée argumentative chez l'enfant dans différents contextes d'enseignement et d'apprentissage. Bien que certaines études examinent l'activité argumentative et promeuvent des pratiques en classe (Baker & Schwarz, 2019 ; Buty & Plantin 2008), nous constatons que le déploiement de l'argumentation à visée cognitive (c'est-à-dire axée sur la construction de connaissances), chapeauté par un·e enseignant·e formé·e à cela, constitue un domaine d'étude peu exploré.

La présente étude collaborative a pour objectif d'explorer comment permettre à tous les enfants, dans une perspective d'école inclusive (Potvin, 2014), de développer une argumentation à visée cognitive. Nous avons travaillé conjointement avec trois enseignantes du primaire en Suisse romande, en partant de leurs pratiques en classe pour concevoir des activités argumentatives à visée cognitive à mener avec leurs élèves. Plus précisément, nous avons posé les questions de recherche

---

suivantes : quelles sont les pratiques des enseignantes visant l'argumentation cognitive des élèves ? Quelles sont les caractéristiques des argumentations développées par les enfants sous l'impulsion des enseignantes ?

Notre recherche collaborative en cours (2020-2023) comporte un cycle d'interventions répétées avec chaque enseignante (observation en classe ; entretiens d'auto-confrontation et co-analyse avec les enseignantes ; mise en place de nouvelles séquences d'enseignement). La présente communication se focalise sur l'analyse qualitative des vidéos enregistrées en classe lors d'activités visant le développement des argumentations chez les enfants. L'approche pragma-dialectique et l'analyse discursive multimodale ont été combinées.

Les premiers résultats montrent que les enseignantes amènent chaque élève, de manière individuelle ou collective, à développer des formes d'argumentation. Les enfants, quant à eux, mobilisent différentes compétences argumentatives, aussi via des modalités non-verbales. Ils peuvent notamment développer des argumentations complexes, en fonction de la position de l'enseignante dans la discussion et de la capacité à manipuler des objets en soutien à leur raisonnement. Le lien entre les différentes formes (verbales et non-verbales) relevées lors des interactions observées en classe paraît central pour construire une participation de tous les enfants aux activités argumentatives à visée cognitive.

Des pistes de formation pour les enseignant·e·s, ainsi que des implications liées à l'importance d'offrir à tous les enfants des expériences d'apprentissage - basées aussi sur l'expérimentation et la manipulation - sont proposées.

#### *Bibliographie*

Baker, M. J., & Schwarz, B. B. (2019). "Argumentexturing." A framework for integrating theories of argumentation and learning. In F. H. van Eemeren & B. Garssen (Eds.), *Argumentation in Actual Practice. Topical studies about Argumentative Discourse in Context* (pp. 195-210). Amsterdam: Benjamins.

Buty, C., & Plantin, C. (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon : INRP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003. Plan d'Etudes Romand. Neuchâtel : CIIP.

Miserez-Caperos, C. (2017). *Etude de l'argumentation à visée cognitive dans des interactions entre adulte et enfants : un regard psychosocial sur le modèle pragma-dialectique*. PhD thesis. University of Neuchâtel.

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 33(1), 185-202.

## *Caractère (quasi)-universel de l'homophobie et risque de décrochage*

**GUILLEY Edith<sup>1</sup>, DÉJUSSEL Morgane<sup>1</sup>, GROSS Dinah<sup>1,2</sup>, GIANETTONI Lavinia<sup>2</sup>, BONDÉ Jérôme<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>SRED, Suisse ; <sup>2</sup>UNIL, Suisse

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique :* Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement et formation professionnels, Genre

*Mots-clés :* homophobie, genre, formation professionnelle, décrochage

Qui est victime d'homophobie et quelles en sont les conséquences sur le parcours de formation ? Dans le cadre de cette recherche, financée par le FNS, nous avons pour objectif de montrer que l'homophobie n'affecte pas uniquement les élèves non hétérosexuel·les et qu'un climat homophobe en école et en entreprise rend le maintien en apprentissage de plus en plus difficile à vivre.

Cette recherche se base sur un design mixte : données issues de questionnaires remplis par 1300 élèves en première année de formation professionnelle (CFC) dans cinq filières représentées par des taux très contrastés de mixité du canton de Genève (taux de réponse : 80%) et entretiens avec une trentaine de jeunes apprenti·es.

Nos données quantitatives et qualitatives démontrent que les personnes hétérosexuelles sont également victimes de discriminations homophobes, en particulier lorsque leur apparence physique s'éloigne des normes hétérosexistes et ces discriminations sont associées au risque d'arrêter la formation en cours. L'apparence physique déviante de ces normes et les discriminations homophobes vécues expliquent à elles-seules une part importante des intentions d'arrêter la formation en cours (18% de la variance) chez les apprenti·es hétérosexuel·les.

Les entretiens éclairent ces résultats : l'attribution d'une orientation sexuelle par les pairs dépend de la manière dont l'apprenti·e se présente au monde via son apparence physique, son attitude. Ils donnent à voir des climats d'école très différents selon la mixité des filières entre acceptation de toute différence et jugement omniprésent, insultes homophobes entre pairs et mise de côté de la personne considérée comme différente, phénomènes accentués par des effets de groupe et par l'absence de débats à l'école sur ces sujets.

Selon les contextes de formation, l'homophobie peut posséder un caractère (quasi)-universel puisque tous les individus peuvent en être victimes à partir du moment où leur apparence physique dérive des normes hétérosexistes en vigueur.

#### *Bibliographie*

Chamberland, L., Emond, G., Julien, D., Otis, J. & Ryan, B. (2011). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec – Portrait de la situation, impacts et pistes de solution*. Rapport de recherche, Montréal : Université du Québec à Montréal

Gianettoni, L., Guilley, E., Blondé, J. & Gross, D. (2021). *Discriminations sexistes et homophobes dans la formation professionnelle à Genève : état des lieux, conséquences et pistes d'action*. Note d'information du SRED, 79

Teychenné, M. (2013). *Discriminations LGBTphobes à l'école, état des lieux et recommandations*. Paris: Ministère de l'éducation nationale

---

## Sur les chemins de l'inclusion. Principes, méthodologie et enjeux d'une sociologie visuelle participative.

**MARCELLINI Anne, TILMAN Alexandra, SCHEIDEGGER Justine, GUYOT Robin**

Université de Lausanne, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Inclusion - Education - Archives - Film - Recherche participative

A partir des premiers résultats d'une recherche (2019-2023) exploitant le fonds d'archives audiovisuelles de la Télévision Suisse Romande (FNS - HandiRTSArchives - 1950-2018), notre équipe de recherche invite des membres de la société civile à prendre part à un projet multimédia innovant qui souhaite s'inscrire dans une démarche à la fois participative, inclusive et centrée sur une approche visuelle.

Ce programme intitulé « Sur les chemins de l'inclusion. (Re-)Découvrir et discuter les représentations télévisuelles du handicap et de l'invalidité » (FNS Agora - 2022-2024) s'organise en différentes étapes qui conjuguent recherche participative et enjeux éducatifs. A chaque étape, des personnes aux statuts divers seront invitées - personnes vivant avec des limitations de capacités, journalistes, représentants associatifs. Elles représenteront également différentes générations. Les personnes sont invitées tout d'abord à des ateliers de visionnage d'archives suivis par des débats (des workshops inclusifs filmés). Elles peuvent ensuite contribuer à la phase d'élaboration et de montage de productions audiovisuelles qui va permettre de produire in fine un film documentaire, et une plateforme numérique transmedia. La troisième étape consiste à présenter ces productions à un public élargi, au travers d'actions de médiation scientifique en direction de classes, d'associations et d'un public élargi, comme par exemple pour le film documentaire le public des festivals de cinéma documentaire.

L'équipe de recherche souhaite ainsi utiliser ses travaux et la médiation visuelle pour faciliter l'émergence de nouvelles façons de penser collectivement une société inclusive et son environnement médiatique, et contribuer ainsi aux processus de transformation des normes et à l'évolution des rapports sociaux au handicap et à l'invalidité en Suisse.

Les principes, la méthode et les enjeux du projet seront développés dans cette communication, à partir de l'analyse des premiers workshops inclusifs menés.

*Bibliographie*

Fougeyrollas P. (2010). Le funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2010, 315 p.

Stiker H.J. (2009). Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours : soi-même, avec les autres, Grenoble, PUG.

Vallotton F, (2006). Anastasie ou Cassandre ? Le rôle de la radio-télévision dans la société helvétique, in Mäusli T. & Steigmeier A. (2006). La Radio et la Télévision en Suisse. Histoire de la Société Suisse de Radiodiffusion et Télévision SSR 1958-1983, SRG SSR idée Suisse.

Vander Gucht D. (dir.) (2010). La sociologie par l'image, Revue de l'Institut de sociologie de l'ULB 2010-2011.

Vander Gucht D. (2017). Ce que regarder veut dire. Pour une sociologie visuelle, Bruxelles : Les Impressions nouvelles, coll. « Réflexions faites », 192 p.

## Communications Inclusion | SSRE\_S13B\_09

### Apprendre à soutenir l'intégration scolaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers lors d'un stage en classe intégrée

**DELORME Coralie**

UNIGE, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Formation des maîtres, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Stages, intégration scolaire, conditions de formation, enseignants spécialisés

Depuis la signature de l'Accord Intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007 ; art. 9.al.1), les étudiants inscrits dans un programme de formation initiale en enseignement spécialisé sont tenus d'effectuer au moins un de leurs stages dans une structure intégrative en école régulière (CDIP, 2008 ; art. 9 al.2). En outre, la plupart des recommandations issues des travaux concernant l'école inclusive soulignent l'importance à accorder à la formation des enseignants aux enjeux de l'école inclusive (par ex. Florian, 2014 ; de Boer et al. 2011 ; Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012). S'appuyant sur les difficultés suscitées par l'intégration d'élèves déclarés à BEP au sein d'une classe régulière, les auteurs (par ex : Kilgore & Griffin, 2003) pointent régulièrement les obstacles liés au défaut de connaissances et compétences pour favoriser les apprentissages *scolaires* de ces élèves ainsi que les réticences associées aux contraintes de collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés. Or, si les intentions poursuivies tant par les prescriptions législatives que par celles issues de la littérature, semblent faire l'objet d'un consensus, suffit-il pour autant d'affecter des étudiants-stagiaires à une structure intégrative pour qu'ils développent des connaissances et des compétences de soutien à l'intégration scolaire ? Quelle activité les stagiaires sont-ils en mesure de déployer durant leur stage et en quoi celui-ci se révèle-t-il propice à des apprentissages spécifiques ?

---

Ancrée dans le domaine de l'enseignement spécialisé, notre thèse de doctorat convoque le cadre théorique du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006), et une approche interactionniste et située de l'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2001) pour analyser l'activité de formation à l'enseignement spécialisé durant les stages de formation initiale.

Nos résultats révèlent que l'activité des stagiaires, infléchiée par des contingences situationnelles et professionnelles inhérentes à l'enseignement en classes intégrées en école régulière, est fortement articulée aux conditions spécifiques de formation. De plus, elle diffère de l'activité déployée dans d'autres contextes de stage (institutions spécialisées séparées).

Ces résultats ont été obtenus à partir d'un corpus de données d'observation et d'autoconfrontations filmées de 5 stagiaires et leurs formateurs de terrain (40 leçons, 40 autoconfrontations des stagiaires à leur activité, 52 entretiens de régulation formateurs/stagiaires). L'analyse croisée des trois sources de données nous a permis de comprendre, à partir du point de vue intrinsèque des étudiants, comment ceux-ci s'ajustent en situation pour développer des compétences professionnelles de soutien à l'intégration scolaire.

#### *Bibliographie*

Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2012). Formation des enseignants pour l'inclusion. Profil des enseignants inclusifs, Odense, Danemark : Auteur.

Florian, L. (2014). Preparing Teachers to Work With Students With Disabilities, An International Perspective. In, P.T., Sindelar, E. D., Mc Cray, M.T, Brownell & B. L. Lignugaris-Kraft (Ed.), Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation (pp. 47-64). Routledge, Taylor & Francis Group.

Kilgore, K.-L., Griffin, C., Otis-Wilborn, A. & Winn, J. (2003). The Problems of Beginning Special Education Teachers: Exploring the Contextual Factors Influencing Their Work, *Action in Teacher Education*, 25(1), 38-47.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès Éditions.

Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaires et spécialisées : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165.

## *The case of ADHD diagnoses, suspicion, and medication use between Flanders and Québec*

**DEGROOTE Emma<sup>1</sup>, BRAULT Marie-Christine<sup>2</sup>, VAN HOUTTE Mieke<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Ghent University, Belgium ; <sup>2</sup>University of Québec in Chicoutimi, Canada

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Education et santé, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : ADHD diagnosis, Medication, Suspicion, Medicalization, Comparative analysis

### **Introduction**

The prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) diagnoses and medication use has increased over time around the world, but significant regional disparities remain. This paper aims to determine and explain disparities in ADHD prevalence and medication use among school-aged children in two distinct school systems, in Flanders (Belgium) and Québec (Canada). Compared to previous studies, our study widens the prevalence comparison to various stages of the ADHD medicalization process. The extent to which a phenomenon is minimally to fully medicalized can be estimated through different levels of medicalization. The conceptual level reflects the analytical way through which a society uses a medical lens to classify and understand problems. The institutional level relates to organizations using a medical framework to address non-medical problems. This stage comprises an ideological component, where the medical model is associated with a set of values, meanings, and attitudes. Finally, on the interactional level health professionals' daily practices name, explain, or treat a problem using their medical knowledge.

### **Methodology**

We present detailed descriptive and comparative analyses of data from 35 schools, 114 teachers, and 1046 parents (children) that were collected as part of a comparative international project. The data concern teacher and parent suspicions, teachers' ratings of ADHD-related behaviors in children, teachers' positive views of medication use, and teachers' beliefs about ADHD. When data were nominal and binary, we opted for a two tailed Fisher's exact test of independence (FETI). When data were continuous, we performed a t-test.

### **Results**

The results show that, compared with Flanders, Québec had significantly more children diagnosed with ADHD and more frequent suspicions of ADHD in children by teachers and parents. We consider the specific study contexts of Flanders and Québec and discuss the different levels at which medicalization of deviant behaviors may be occurring in schools and societies. We conclude that the medicalization process in Québec is further established than in Flanders on conceptual, institutional, and interactional levels.

### **Elements of discussion**

Our paper contributes to the discussion on ADHD from a global perspective and helps understand it from the viewpoint of the social sciences. Our interpretation of the striking disparities in ADHD diagnoses, medication, and suspicion between Flanders and Québec highlights the importance of a cultural reading of children's behaviors and difficulties. As more studies are pointing toward an overdiagnosis of ADHD in children, understanding contextual factors and teachers' beliefs is important to help reduce it in the near future.

*References*

Bergey, M. R., Filipe, A. M., Conrad, P., & Singh, I. (Eds.). (2018). Global perspectives on ADHD: Social dimensions of diagnosis and treatment in sixteen countries. JHU Press.

Conrad, P. (1992). Medicalization and social control. *Annual Review of Sociology*, 18(1), 209-232.

Malacrida, C. (2004). Medicalization, ambivalence and social control: Mothers' descriptions of educators and ADD/ADHD. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 8(1), 61-80.

Te Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H., & Frances, A. (2017). ADHD: A critical update for educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(supp1), Article e1298267

## Communications Bien être | SSRE\_S13B\_11

### *Validation of a reduced and updated version of the Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES) for measuring school climate in secondary schools*

**CASTELLI Luciana, MEIER Emanuele, PLATA Andrea**

SUPSI, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : school climate ; validation ; questionnaire

School climate refers to institutional, relational, and moral aspects that characterize the life of school institutes, such as safety (physical and social-emotional), relationships among people (respect, trust, social support, sense of belonging, leadership), teaching and learning practices, norms, values, and common goals. School climate is based on the perceptions and experiences of people who live in schools on a daily basis (Cohen et al., 2009). A growing number of studies highlight the importance of promoting the quality of school climate in order to promote a healthy learning environment and to prevent school-related problems such as student absenteeism and dropout (Capp et al., 2021). A good school climate also appears to have a significant impact on the well-being and mental and physical health of both students and teachers (Ruus et al., 2007). Several instruments have been developed to measure school climate (Grazia & Molinari, 2020). One of these is the QES-Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (Janosz et al., 1998), developed in Canada and administered since 2000 in several schools in Ticino secondary I and II school grades.

The aim of the project was to reduce, update and adapt a new version of the QES in Italian language for Ticino secondary schools. In a first phase (2020) we used data collected in four secondary schools in Ticino between 2003 and 2007 (N=1'241 students). Psychometric analyses (EFA, oblimin rotation) were first carried out in order to explore the factorial structure of the QES. Then, through a qualitative analysis that considered linguistic, semantic, and contextual adequateness, a new version was developed. This version was tested in a second phase in three schools in 2021 (N=899). The EFA and CFA analyses confirmed the theoretical structure underlying the QES, allowing for a reduced version of the instrument (from 167 to 81 items). The availability of a valid and up-to-date instrument to measure school climate will allow schools to promote student and faculty self-reflection and foster school change and improvement (Capp et al., 2021).

#### *References*

Capp, G., Astor, A. R., & Gilreath, T.D. (2021). Exploring patterns of positive and negative school climate experiences among staff members in California. *Journal of School Violence*, 20(2), 153-166. DOI: 10.1080/15388220.2020.1862673

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. DOI: 10.1177/016146810911100108

Grazia, V., & Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 1-27. DOI: 10.1080/02671522.2019.1697735

Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.

Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior & Personality*, 35(7), 919-936. DOI: 10.2224/sbp.2007.35.7.919

### *Les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles ressentent-ils du bien-être dans leur profession en temps de pandémie ?*

**BERTIEAUX Denis, BEAUSSET Romain, DUROISIN Natacha**

École de formation des enseignants de l'Université de Mons, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Politiques éducatives et régulations, Qualité en éducation

*Mots-clés* : bien-être, pratiques enseignantes, crise sanitaire, Fédération Wallonie-Bruxelles, psychopédagogie du bien-être.

Les facteurs qui incitent les enseignants à ressentir du bien-être dans leur travail (Goyette & Martineau, 2018 ; O'Brien & Guiney, 2021) sont-ils les mêmes pendant la crise sanitaire de la Covid-19 ? Pour répondre à cette question, cette communication présente les résultats d'une enquête sur les pratiques d'enseignement-apprentissage pendant la pandémie, proposée par l'École de Formation des Enseignants de l'Université de Mons entre juillet et octobre 2021. 420 enseignants de la Fédération Wallonie

---

Bruxelles ont répondu à des questions portant sur l'hybridation, la gestion des apprentissages, de l'hétérogénéité et sur le bien-être ressenti pendant la crise (Duroisin et al., 2021). Dans un contexte marqué par un décrochage important de la profession (Karsenti et al., 2015), cette communication s'ancre dans le champ de la psychologie positive (Seligman, 2002), qui dépasse une vision déficitaire de ce phénomène pour y apporter des améliorations en termes de prévention (Goyette & Martineau, 2018).

Les résultats analysés montrent un panorama assez négatif. On observe un déficit de bien-être qui se manifeste par un sentiment de fatigue, de frustration et d'insatisfaction par rapport au travail réalisé. Un tiers des enseignants interrogés ont pensé changer de profession temporairement ou définitivement. En revanche, certains paramètres liés à la crise sanitaire semblent avoir joué un rôle moins important dans ce sentiment de mal-être (stress de proposer des contenus numériques, exposition à des risques sanitaires...). Au-delà de ces constats négatifs, les résultats montrent que 52% des répondants indiquent être souvent enthousiasmés et encouragés à poursuivre leur carrière grâce aux relations qu'ils entretiennent avec les élèves, ce qui suggère que la composante sociale tient une place importante dans le sentiment de bien-être ressenti par les enseignants.

Des analyses plus poussées permettront d'établir des liens avec d'autres variables mesurées lors de l'enquête (sociodémographiques, hybridation, absentéisme, inégalités, apprentissages...). Lors de cette communication, les caractéristiques des enseignants qui éprouvent un haut niveau de bien-être seront identifiées.

La mise en évidence de ces caractéristiques permettra de discuter des retombées pratiques dans le champ de la psychopédagogie du bien-être. En dépassant l'approche par déficit de bien-être, il est possible de conseiller les politiques scolaires pour limiter le sentiment de malaise et aider les enseignants à s'appuyer sur leurs forces de caractère (Goyette & Martineau, 2018).

#### *Bibliographie*

Duroisin, N., Beuset, R., Flamand, A., & Leclercq, M. (2021). Ecole & Covid : Pratiques enseignantes en temps de pandémie - Résultats de la deuxième enquête menée auprès des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. <https://www.capte.be/?p=2603>

Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.

Karsenti, T., Correa Molina, E., Desbiens, J., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., & Raby, C. (2015). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves. Rapport de recherche, programme actions concertées. Fonds de recherche. Société et culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs\\_karsentit\\_rapport\\_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf)

O'Brien, T., & Guiney, D. (2021). Wellbeing: How we make sense of it and what this means for teachers. *Support for Learning*, 36(3), 342-355. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9604.12366>

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.

## *Quelle inclusion dans la continuité pédagogique en temps de crise sanitaire ? Le rôle des Conseillers Principal d'Éducation (CPE) en France*

### **BOUTRAIS Magali**

Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation UR 4697 Université de Picardie Jules Verne, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : conseillers principaux d'éducation, confinement, inclusion

A la mi-mars 2020, en raison de la propagation du coronavirus, le gouvernement français proclame le confinement généralisé et la fermeture des établissements scolaires, et met en œuvre la continuité pédagogique prévue dans la circulaire du 20 février 2020. Les conseillers principaux d'éducation (CPE) des collèges et lycées, ignorés dans ce texte officiel, participent au maintien du « lien éducatif et pédagogique » aux côtés des enseignants et chefs d'établissement.

Maillon indispensable de la chaîne de la continuité pédagogique entre les familles et l'école, les CPE ont dû accompagner les élèves à besoins spécifiques et leurs parents durant le confinement de mars à juin 2020. Nous nous interrogeons sur les difficultés d'inclusion que révèle la crise sanitaire liée à la COVID-19, les inégalités qu'elle rend plus visibles, et le rôle des CPE pour maintenir l'inclusion derrière la continuité pédagogique.

Notre recherche s'est déroulée en trois phases successives, commençant par un questionnaire auprès de 227 CPE de tout le territoire, de mars à juin 2020. Parmi les répondants volontaires, 42 entretiens semi-directifs ont été effectués entre juin et septembre 2020. Enfin, 7 entretiens ont été réalisés à la rentrée 2021 pour évoquer l'année scolaire 2020-2021 marquée par des contraintes sanitaires entraînant une discontinuité de la présence des élèves dans les établissements du second degré. L'analyse des entretiens révèle la manière dont les CPE ont exercé leurs missions notamment auprès des élèves et de leurs familles. Dans cette communication, nous nous appuyons essentiellement sur les données recueillies à l'aide des entretiens semi-directifs auprès des CPE pour étudier comment ceux-ci ont géré la continuité éducative et pédagogique auprès des familles dont les enfants ont des besoins spécifiques.

L'analyse des entretiens en cours sera présente dans la communication finale et vise à cerner plus finement les adaptations que cette période a entraîné, mais aussi les innovations qu'elle a suscitées chez les CPE, dans le but de maintenir l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, et d'œuvrer pour la co-éducation.

Au cours de cette période de confinement et de crise sanitaire marquée par l'incertitude, comment les CPE ont-ils (elles) mis en œuvre des moyens originaux et innovants pour continuer d'accompagner les élèves et leurs familles ? Quelle créativité a été

---

engendrée par les contraintes inhérentes au confinement ? A travers ces capacités d'adaptation et d'innovation quelles sont les valeurs qui sous-tendent les pratiques des CPE ?

#### Bibliographie

Bonnéry, S. et Douat, E. (dir.) (2020). L'éducation aux temps du coronavirus. La Dispute.

Boutrais, M. (à paraître). Accompagner en ligne et à distance : l'expérience des Conseillers Principaux d'Éducation lors du premier confinement en 2020, en France. Questions vives. Recherches en éducation, n° coordonné par C. Papi et J. Audran. Carrefours de l'éducation, 2020(49). Le conseiller principal d'éducation entre héritage et nouvelles professionnalités.

Douat, E., Michaux, C. (2021). Les conseillers principaux d'éducation saisis par la « crise ». Enquête sur des agents scolaires dans l'ombre de la « continuité pédagogique ». Revue française de pédagogie, 2021(3), n°212, pp. 43-55.

Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., Vasconcellos, M. (2008). La question identitaire dans le travail et la formation. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1994). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Dans P. Perrenoud (dir.), La formation entre théorie et pratique (pages 21-41). Paris : L'Harmattan. (Article initialement publiée dans Éducation et Recherche, 1983, 2, 198-212).

## Communications individuelles | SSRE\_S13B\_13

### Wie können Mathematik-Testitems konstruiert werden, die Effekte von Unterricht erfassen?

**LEININGER Stephanie<sup>1</sup>, HOCHWEBER Jan<sup>1</sup>, LIST Marit Kristine<sup>2</sup>, SCHÖNENBERGER Stephan<sup>3</sup>, HARTIG Johannes<sup>2</sup>, NAUMANN Alexander<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule St.Gallen ; <sup>2</sup>DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation ; <sup>3</sup>Pädagogische Hochschule Thurgau

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Effets établissements et effets maîtres, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : Testitems, Mathematik Validität, Instruktionssensitivität

#### Theoretischer Hintergrund

Die Instruktionssensitivität gibt an, inwiefern Tests oder Testitems Effekte von Unterricht auf die Leistungen der Schüler:innen abbilden können (Polikoff, 2010). Die Sicherstellung der Instruktionssensitivität ist von hoher Relevanz, wenn basierend auf Leistungstestdaten der Schüler:innen Rückschlüsse über den Unterricht (z.B. Unterrichtsqualität) gezogen werden sollen. Die derzeit etablierten Verfahren zur Evaluation der Instruktionssensitivität sind allerdings kostenintensiv und zeitaufwändig, da die Items entwickelt, von Schüler:innen bearbeitet und die Daten hinsichtlich der Instruktionssensitivität analysiert werden müssen. Um instruktionssensitive Items effizienter entwickeln zu können, wäre es von grossem Nutzen, Itemmerkmale zu identifizieren, welche zur Instruktionssensitivität von Testitems beitragen. In bisherigen Studien (u.a. Li et al., 2017; Naumann et al., 2019) konnten erst im Ansatz Zusammenhänge zwischen spezifischen Itemmerkmalen und der Instruktionssensitivität aufgezeigt werden.

#### Ziel und Forschungsfrage

Ziel des Beitrags ist die Darlegung des gewählten Designs zur Konstruktion instruktionssensitiver Testitems und es sollen erste empirische Erkenntnisse zur Identifizierung von Itemmerkmalen berichtet werden, welche in Beziehung zur Instruktionssensitivität von Mathematik-Testitems stehen. Die Fragestellung lautet: Finden sich Hinweise auf eine unterschiedliche Sensitivität der Testitems in Abhängigkeit von den Itemmerkmalen *Wissensart, Darstellungswechsel* und *Antwortformat*?

#### Methode

Es wurden Fokus-Gruppen-Diskussionen mit Mathematik-Fachdidaktiker:innen und Lehrpersonen durchgeführt, um Itemmerkmale zu identifizieren, die mit der Instruktionssensitivität in Beziehung stehen könnten. Darauf basierend wurden Testitems konstruiert, deren Merkmale (z.B. Antwortformat) variiert wurden.

Erste Analysen wurden basierend auf einer Pilotierungsstudie mit Pretest-Posttest-Design durchgeführt ( $N = 89$  Schweizer Schüler:innen, 2. Sekundarklasse). Als Indikator der Instruktionssensitivität wurde die Veränderung der Itemschwierigkeit ( $\Delta P$ ) herangezogen.

#### Ergebnisse und Diskussion

Das Ergebnis aus den Fokus-Gruppen-Diskussionen spiegelt sich im Design zur Item-Konstruktion wider. Die Merkmale Wissensart, Darstellungswechsel und Antwortformat wurden systematisch, Fachsprache und Kontextualisierung wurden zudem natürlich variiert.

Basierend auf den statistischen Analysen wird ersichtlich, dass die Itemschwierigkeit ( $t_2 - t_1$ ) im Mittel über alle Items um  $\Delta P = .10$  abnimmt. Werden die Analysen unter Berücksichtigung der systematisch variierten Itemmerkmale durchgeführt, zeigt sich beispielsweise für das Antwortformat folgendes Ergebnis: Für Items mit einem geschlossenen Antwortformat liegt die Veränderung der Itemschwierigkeit bei  $\Delta P = .08$ , für Items mit einem offenen Antwortformat bei  $\Delta P = .12$ . Ähnliche Differenzwerte ergeben sich auch bei Wissensart und Darstellungswechsel.

Als vorläufiges Fazit kann konstatiert werden, dass die Itemschwierigkeiten über die Zeit abnehmen, was einen Hinweis auf die Instruktionssensitivität der Testitems darstellt. Allerdings sind die Veränderungen unabhängig von den Ausprägungen der Itemmerkmale relativ ähnlich. Bis zum Kongress werden erste Ergebnisse der Haupterhebung ( $N = 260$  Schüler:innen) vorliegen,

die ebenfalls diskutiert werden. Ausserdem werden Argumente, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Konstruktion von Testitems mit spezifischen Itemmerkmalen dargelegt.

#### Literatur

- Li, H., Qin, Q., & Lei, P.-W. (2017). An examination of the instructional sensitivity of the TIMSS math items: A hierarchical differential item functioning approach. *Educational Assessment*, 22(1), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2016.1271702>
- Naumann, A., Rieser, S., Musow, S., Hochweber, J., & Hartig, J. (2019). Sensitivity of test items to teaching quality. *Learning and Instruction*, 60, 41-53. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.002>
- Polikoff, M. S. (2010). Instructional sensitivity as a psychometric property of assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 29(4), 3-14. doi: 10.1111/j.1745-3992.2010.00189.x

## Konstruktion einer Skala zur Erfassung soziokultureller Merkmale bei SchülerInnen der 2. Klasse

**HAUSER Manuela<sup>1</sup>, KOLOVOU Dimitra<sup>2</sup>, PHAM Giang<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Departement für Erziehung und Kultur in Frauenfeld, Kanton Thurgau ; <sup>2</sup>Institut Kompetenzdiagnostik, Pädagogische Hochschule St. Gallen

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Evaluation, test et mesure, Politiques éducatives et régulations, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Soziokulturelle Merkmale, Large-Scale Assessments, Primarschule

### Gegenstand und theoretischer Hintergrund

Die ÜGK (Überprüfen der Grundkompetenzen) erhebt die Grundkompetenzen von SchülerInnen am Ende eines Zyklus der obligatorischen Schule (EDK, 2011). Während in den ÜGK 2016 (Zyklus 3) und 2017 (Zyklus 2) die SchülerInnen mittels eines Fragebogens zu ihrem sozioökonomischen Status (SES) befragt wurden (Konsortium ÜGK, 2019a, 2019b), gestaltet sich die Erfassung dieser Merkmale mittels eines Schülerfragebogens bei Kindern der 2. Klasse schwierig.

Ziel der Studie «Soziokulturelle Merkmale Kids» war, das Konzept auf soziale Herkunft zu erweitern und somit nicht nur sozioökonomische, sondern auch soziokulturelle Indikatoren, welche mit dem SES korrelieren, wie bspw. das Ernährungsverhalten (Fernandez-Alvira et al., 2014), die Freizeitaktivitäten (World Vision Kinderstudie, 2013), die Menge an Playmobil und Lesehäufigkeit (Gehrmann, 2019) zu erfassen. Diese Indikatoren dürften von Kindern in diesem Alter adäquater beantwortet werden können als die traditionellen SES-Indikatoren (z. B. Bildung der Eltern usw.).

### Fragestellung und Methode

In unserem Beitrag untersuchen wir: a) wie reliabel die neu entwickelte Skala auf Grundlage der Antworten der SchülerInnen ist und ob sie ein Konstrukt misst, b) wie hoch die Übereinstimmung zwischen den Antworten der SchülerInnen und den Antworten ihrer Eltern auf dieselben Fragen ist und c) ob die Antworten der SchülerInnen einen Zusammenhang mit dem SES der Eltern aufweisen.

Für die Studie wurden 7 Klassen aus zwei Schulen mit einem eher niedrigen Sozialindex im Kanton St. Gallen rekrutiert. Befragt wurden SchülerInnen der 2. Klassen und ihre Eltern.

Die SchülerInnen füllten zwischen Oktober und Dezember 2021 einen Papierfragebogen mit 30 Fragen zu soziokulturellen Merkmalen aus. Diese Fragen wurden zusätzlich zu Fragen zum SES auch in den Elternfragebogen aufgenommen. Zum Zeitpunkt der Einreichung liegen Daten von 112 SchülerInnen und 70 Eltern vor. Die Elternbefragung läuft noch bis Ende Februar 2022.

### Ergebnisse

Wir erwarten eine zufriedenstellende Reliabilität der Skala aufgrund erster Ergebnisse im Rahmen der ÜGK H4 Präpilotierung. Ausgehend von Studien mit Daten älterer SchülerInnen (z.B. Kreuter et al. 2006) erwarten wir eine moderate Übereinstimmung zwischen SchülerInnen- und Elternantworten, die sich zudem nach SES-Status unterscheidet. Hinsichtlich der Stärke des Zusammenhangs zwischen der neuen Skala und der auf Elterndaten basierenden SES-Skala wurden aufgrund fehlender empirischer Belege keine Annahmen formuliert. Im Beitrag werden die Ergebnisse der Datenanalyse vorgestellt.

### Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie liefern empirische Belege dafür, ob bei Large-Scale Assessments (LSA) von jungen Kindern auf den Einsatz eines Elternfragebogen verzichtet werden kann, oder aber eben nicht - was aus bildungspolitischer Sicht als ein Pro-Argument für die Etablierung eines Elternfragebogens zu werten wäre.

#### Literatur

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011). Nationale Bildungsstandards. Zugriff im Dezember 2021. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/themen/harmos/nationale-bildungsziele> (zuletzt aufgerufen: 26.01.2022)

Gehrmann, S., 2019: Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft. Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland, Wiesbaden: Springer VS.

Konsortium ÜGK (Hg.) (2019a): Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2016: Mathematik 11.

Schuljahr. EDK und Konsortium ÜGK. Bern und Genf. Konsortium ÜGK (Hg.) (2019b): Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr. EDK und Konsortium ÜGK. Bern und Genf.

Kreuter et al., (2010): Children's Reports of Parents' Education Level: Does it Matter Whom You Ask and What You Ask About?

World Vision Deutschland (Hrsg.) (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.



---

## Kulturelle Differenzen in einem Schulsystem: Hindernis oder Motor zur Veränderung?

### **BANHOLZER Rahele**

Universität de Fribourg, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Justice sociale, inégalités et équité, Leadership en éducation, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : Famille und Schule; Mehrheit-Minderheit; Ethnolinguistische Sprachgemeinschaften; Interkulturalität

Schulsysteme für alle Kinder gerechter zu gestalten, geht mit der Frage nach der Bildungs- und Erziehungskooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten einher. Es wird angestrebt, durch diese Kooperation Ungleichheiten bezüglich der Bildungschancen zu reduzieren. Die Zusammenarbeit zwischen der Bildungsinstitution und den Familien scheint aber ein komplexes Konstrukt zu sein. Ein Forschungsteam um Professorin Tania Ogay entwickelte die interpretative Hypothese, dass der institutionelle Ethnozentrismus (Bizumic & Duckitt, 2012) ein Haupthindernis für die Zusammenarbeit darstellt, insbesondere für Eltern, welche mit der Kultur der Schule, deren Normen und Implizite wenige vertraut sind (Ogay, 2017). Sowohl das erste wie auch das aktuelle Forschungsprojekt situieren sich im zweisprachigen Kanton Freiburg (Schweiz). Beim laufenden Projekt wird basierend auf der interpretativen Hypothese der ersten Forschung, der Fokus auf die Ebene der Führungskräfte der Schulverwaltung gelegt - ein bislang wenig beforschtes Feld, um die Beziehung zwischen Familie und Schule aus der Kaderperspektive zu betrachten.

Im Rahmen des Forschungsprojektes untersuche ich mit meiner Dissertation die spezifische Situation im Kanton Freiburg, welcher sich an der sogenannten «Sprachgrenze» befindet. Im Gegensatz zum gesamtschweizerischen Sprachenverhältnis dominiert hier das Französisch. Dennoch existiert ein identisches Schulgesetz in Deutsch und Französisch, welches von den beiden ethnolinguistischen Gemeinschaften (Bourhis et al., 2012) interpretiert, gelebt und umgesetzt wird. Das Forschungsinteresse liegt zum einen auf den beobachteten Unterscheidungen der Bildungs- und Erziehungsvorstellungen. Zum anderen stellt sich die Frage wie sich die unterschiedlichen Interpretationen auf die Berücksichtigung und die Bewusstmachung der Unterscheidungen auf die Erziehungskooperation auswirken. Die Dissertation verfolgt dabei einen ethnografischen Forschungszugang und studieren die drei für den obligatorischen Unterricht zuständigen Ämtern seit Herbst 2019.

Dieser Beitrag beobachtet in den drei Ämtern den Umgang mit den Bildungsfragen vor dem zweisprachigen Hintergrund des Kantons. Dabei zeigen sich im täglichen Handeln der Führungspersonen unterschiedliche Haltungen, beispielsweise in Bezug auf Abwesenheitsregelungen, Inklusion, Beurteilung und Übergängen in der Schullaufbahn, was neben ersten Analysen insbesondere eine Mehrheits- und Minderheitspositionierungen offenbart. Weiter fließen kulturelle Einflüsse der Nachbarstaaten und historische Bildungsansichten in den Bildungsdiskurs der beiden ethnolinguistischen Gemeinschaften ein. Durch «Angleichungen, Aufrechterhaltung und Abweichungen» (nach der Theorie der Kommunikationsakkommodation Gallois et al., 2005) von den jeweiligen Bildungsfragen, positionieren sich die Akteurinnen und Akteure der schulischen Administration – bewusst und unbewusst. So stellt sich die Frage, inwiefern durch die genannten kulturellen Differenzen der ethnolinguistischen Gemeinschaften hemmende und/oder fördernde Elemente in Bezug auf Bildungsfragen entstehen und wie das Bildungsverständnis im zweisprachigen Kanton in einer interkulturellen Dynamik die Beziehung von Familie und Schule durch die Mehrheits- und Minderheitspositionierungen gestaltet.

#### Literatur

Bizumic, B., & Duckitt, J. (2012). What Is and Is Not Ethnocentrism? A Conceptual Analysis and Political Implications. *Political Psychology*, 33(6), 887–909. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00907>.

Bourhis, R. Y., Sioufi, R., & Sachdev, I. (2012). Ethnolinguistic Interaction and Multilingual Communication. In *The Handbook of Intergroup Communication* (S. 100–115). Routledge. [https://www.academia.edu/53794848/Ethnolinguistic\\_Interaction\\_and\\_Multilingual\\_Communication](https://www.academia.edu/53794848/Ethnolinguistic_Interaction_and_Multilingual_Communication)

Gallois, C., Ogay, T., & Giles, H. (2005). Communication Accommodation Theory: A look back and a look ahead. In W. B. Gudykunst (Hrsg.), *Theorizing about intercultural communication* (S. 121–148). Sage.

Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 337–352.

## Communications individuelles | SSRE\_S13B\_14

### *Professionelles Führungshandeln an Schulen sichtbar machen – methodische Herangehensweisen und Herausforderungen*

**TULOWITZKI Pierre<sup>1</sup>, PROGIN Laetitia<sup>2</sup>, GRIGOLEIT Ella<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule FHNW, Suisse ; <sup>2</sup>Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement obligatoire, Leadership en éducation, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Verteilte Führung, Teacher Leadership, Shadowing, Kooperation

#### Einführung

Seit Einführung der geleiteten Schule hat die Schulleitung in der Schweiz für den schulischen Betrieb hervorgehobene Bedeutung erlangt, da formal viele Aspekte des Schulbetriebs und der Schulentwicklung (mit) in ihren Verantwortungsbereich fallen. Die bisherige schweizerische Forschung zur Schulleitung ist angesichts dieser Bedeutung jedoch noch lückenhaft; häufig ist sie regional begrenzt (z.B. Perrenoud, 2019; Windlinger, 2021). Es mangelt an Studien, die zwei oder mehr Sprachregionen innerhalb

---

eines kohärenten Designs in den Blick nehmen. Ebenfalls kaum berücksichtigt ist Führungshandeln an Schulen jenseits der Schulleitung, obwohl für den Schweizer Kontext deutliche Anzeichen existieren, dass neben der Schulleitung auch andere Personen rund um die Führung und Gestaltung von Schulen eine bedeutsame Rolle spielen können (Strauss & Andereg, 2020).

Das hier vorgestellte SNF-Projekt zielt darauf ab, Führungshandeln an Schulen näher zu untersuchen. Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum: Wer übt Führungshandeln an Schulen aus? Welche Themen werden dabei verhandelt? Welche Ressourcen werden hierzu mobilisiert? Wie lässt sich das professionelle Beziehungsgefüge charakterisieren, in welchem derartiges Handeln eingebettet ist?

### Methoden

Um diese Fragen zu beantworten, werden in zwölf Volksschulen im Kanton Waadt und Aargau mittels ausgedehnter Shadowing-Beobachtungen, Interviews und Dokumentenanalysen Daten erhoben. Insgesamt werden Beobachtungsprotokolle im Umfang von 48 Wochen erstellt und 96 Interviews durchgeführt. Gemäss einer an der Grounded Theory orientierten Logik erfolgen Datenerhebung an Schulen und Reflexion (Analyse und Theoriebildung) in stetigem Wechsel (Glaser & Strauss, 2010).

### Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurden Beobachtungsstudien im schulischen Kontext sowie im Kontext der Erforschung von Führungshandeln gesichtet. Dies diente als Basis zur Ausarbeitung eines Beobachtungsleitfadens. Die ersten Datenerhebungen und Analysen finden im Frühjahr 2022 statt. Wir erwarten, neben dem Leitfaden und der zugrundeliegenden methodischen Erörterung auch eine reichhaltige Beschreibung der Verteilung von Führungshandeln an Schulen inklusive erster vergleichender Betrachtung zwischen Fällen im Kanton Waadt und dem Kanton Aargau präsentieren zu können.

### Diskussion

Das Vorhaben ist doppelter Hinsicht von Bedeutung: Bisher existiert in der Schweiz kein Forschungsvorhaben, das Führungshandeln von Schulleitungen und Lehrpersonen gleichermaßen berücksichtigt, obwohl Führungshandeln eine gewichtige Rolle für die gelingende Organisation von Schule spielt und damit die Lernchancen von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Darüber hinaus werden Fälle in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz berücksichtigt. Schliesslich bietet das Projekt auch Potenzial für die weitere Professionalisierung von Lehrpersonen: Ihre Mitwirkung bei der Gestaltung und Entwicklung der Schule ist inzwischen explizit in den Berufsaufträgen von Lehrpersonen in diversen Kantonen verankert; gleichwohl gibt es kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber, ob und wie dies erfolgt.

#### Literatur

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). Grounded theory. Huber. ,

Perrenoud, O. (2019). Dynamiques de l'encadrement pédagogique: Pratiques déclarées de chefs d'établissement en Suisse romande. In L. Progin, E. Richard, G. Pelletier, & E. Richard (Hrsg.), Diriger un établissement scolaire – Tensions, ressources et développement (S. 91–104).

Strauss, N.-C., & Andereg, N. (Hrsg.). (2020). Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen (Bd. 1). hep.

Windlinger, R. (2021). Leadership in Schools and Teacher Well-Being: An Investigation of Influence Processes [Université de Fribourg]. <https://doc.rero.ch/record/330549>

## *Teams als Lernorte für die Entwicklung des doppelten Kompetenzprofils*

**KOCHER Mirjam<sup>1</sup>, ZELLWEGER Franziska<sup>1</sup>, ECKHARDT Christine<sup>1</sup>, STUCKI-SABETI Shiva<sup>2</sup>, SENDER Anna<sup>2</sup>, VOLLMER Albert<sup>3</sup>, RACK Oliver<sup>3</sup>, MERZ Nora<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Zürich, Switzerland ; <sup>2</sup>Hochschule Luzern ; <sup>3</sup>Fachhochschule Nordwestschweiz

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Formation continue, Partenariats en éducation, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Doppeltes Kompetenzprofil, Personalentwicklung an Pädagogische Hochschulen/Fachhochschulen, Teamentwicklung, Teamlernen, Belonging, Commitment

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Personals (Leitungspersonen, Dozierende, wissenschaftliche Mitarbeiter) im Rahmen von Teamarbeit «on the job» an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen. Die Grundlage bildet das von Swissuniversities geförderte Projekt «Teams als Lernorte zur Förderung des doppelten Kompetenzprofils» (7/2021-12/2024). Das Projekt ist in drei Phasen gegliedert. Zuerst geht es um eine Analyse des Ist-Zustandes der Lernprozesse und der Kompetenzentwicklung in Teams an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen. Aus den Ergebnissen der Analyse werden Interventionen zur Förderung von Lernprozessen und Kompetenzentwicklung in Teams abgeleitet, welche dann mit Teams durchgeführt und evaluiert werden. Daraus werden dann Implikationen zur Personalentwicklung für die beteiligten Hochschulen konzipiert. Vorliegend präsentieren wir erste Ergebnisse der Analysephase.

Bislang wurde die Kompetenzentwicklung des Personals an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen aus individueller Perspektive betrachtet. In der neueren Literatur wird von einem doppelten oder mehrfachen Kompetenzprofil der Mitarbeitenden ausgegangen, das auf die Entwicklung von wissenschaftlichen und berufspraktischen Kompetenzen als gleichermaßen wichtig hinweist (Biedermann et al., 2020 ; Scherrer et al., 2020). Erste empirische Ergebnisse liegen dazu bereits vor (Böckelmann et al., 2019). Die Forderung nach einem umfassenden Kompetenzprofil aller Mitarbeitenden stellt eine hohe Erwartung an die Einzelnen und an die Hochschule dar. Ausserdem lässt sich die Entwicklung eines umfassenden Kompetenzprofils nicht nur auf den Beginn der Berufskarriere begrenzen. Die Kompetenzentwicklung ist vielmehr eine ständige Aufgabe der Mitarbeitenden und damit ein zentrales Thema der Teamentwicklung. Nicht nur die Zusammenarbeit im Team, sondern auch das gemeinsame Lernen wird essenziell (Edmondson & Harvey, 2018; Robbins, 2021). Dabei geht es um das Erlangen von einem gemeinsamen

---

Verständnis, wo die Kompetenzen von einzelnen Teammitgliedern liegen, wie sie produktiv für die zu lösenden Aufgaben eingesetzt werden können und wie (neue) Kompetenzen geteilt und ko-konstruiert werden (vgl. Edmondson & Harvey, 2018).

Der vorliegende Beitrag möchte den Fragen nachgehen, welche Kompetenzen in den Teams vorhanden sind und welche Transaktionen von Wissen und Kompetenzen zwischen den Teammitgliedern geschehen. Unter welchen Bedingungen finden Lernprozesse statt und werden neue Kompetenzen entwickelt? Zudem wird der Frage nach Zugehörigkeit, Wohlbefinden und Commitment in den Teams nachgegangen.

Präsentiert werden erste Ergebnisse des Projektes. Es liegen bis zum Zeitpunkt der Präsentation Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenerhebung, einer qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews und einer Analyse von Beobachtungsdaten von Teamsitzungen mit ausgewählten Teams sowohl aus dem FH wie auch dem PH Kontext vor. Die Ergebnisse werden auch im Hinblick auf die zweite Phase des Projektes - der Interventionsphase - zur Diskussion gestellt.

#### Literatur

Biedermann, H., Krettenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38 (3), 326-342.

Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M. (2019). Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen. Hochschule / Pädagogische Hochschule Luzern: Luzern.

Edmondson, A.C. & Harvey, J.-F. (2018). Cross-boundary teaming for innovation: Integrating research on teams and knowledge in organizations. Human Resource Management Review, 28, 347-360.

Robbins, S.E. (2021). Team learning as boundary crossing: incubating collaboration. Human Resource Development International, 24(3), 304-328.

Scherrer, C. & Thomann, G. (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38 (3), 380-393.

## *Changes in Person-Job Fit predicting School Employees' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Role Ambiguity*

**MÜHLHAUSEN Julia, HUBER Stephan Gerhard**

University of Teacher Education Zug, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Effets établissements et effets maîtres, Enseignement et formation professionnels, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Person-Job Fit, Latent Growth Curve Modeling, School Employees, Change Over Time, Dynamics of Fit

### Introduction

The field of work and organizational psychology suggests that person-job (P-J) fit is crucial for several work and career related outcomes both for individuals and organizations. Although scholars have demonstrated the predictive validity of P-J fit (e.g., Kristof-Brown et al., 2005), no study has examined whether changes in fit also account for a change in those outcomes. Therefore, guided by the theory of work adjustment (TWA), this study takes on a time-dynamic perspective and contributes to the gap in research by evaluating a developmental perspective of P-J fit and its' predictive validity regarding the change in job satisfaction (JS), organizational commitment (OC), and role ambiguity (RA). Specifically, we address the question of whether both the early stages (i.e., initial levels) and the development of P-J fit (i.e., intraindividual change) account for a change in outcomes, as theoretically proposed.

### Methods

We collected data from school employees in Germany and at three time points (T1- T3) between 2016 and 2019. P-J fit was measured at all three time points, whereas JS, OC, and RA were solely measured at T1 and T3. Our final sample ( $N = 1750$ ) was composed of school employees with an average working experience of 13.76 years at T1 ( $SD = 8.40$ ).

We achieve the aims listed above by testing a linear latent growth curve model (LGM) with data from a longitudinal study on a large sample of experienced school employees. This methodological approach allows for understanding the shape of the trajectories of P-J fit, supplemented by a test of the predictive validity for the change in JS, OC, and RA over the respective period.

### Findings

Results from latent growth curve modeling within a sample ( $N = 1750$ ) of school employees indicate that P-J fit is dynamic. Specifically, changes in P-J fit were significantly associated with changes in JS, OC, and RA over the respective period. The results highlight the importance of a time dynamic perspective of P-J fit.

### Discussion

With the aim of keeping school employees satisfied, committed and clear about their work roles, the study highlights the importance of evaluating perceived P-J fit not only at organizational entry but also to keep track of its development and changes. Thereby, the study offers a theoretical as well as practical implications for school organizations which we would like to discuss.

#### References

Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 87(5).

Elfenbein, H. A., & O'Reilly, C. A. (2007). Fitting In: The Effects of Relational Demography and Person-Culture Fit on Group Process and Performance. *Group & Organization Management*, 32(1), 109-142.

---

Kammeyer-Mueller, J. D. (2007). The dynamics of newcomer adjustment: Dispositions, context, interaction, and fit. In C. Ostroff & T. A. Judge (Eds.), *Perspectives on Organizational Fit* (pp. 99–122). Psychology Press.

Kristof-Brown, A. L., Zimmermann, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538.

## SYMPOSIUM AREF – Mardi 13.09.2022, 14:45 – 16:15

### Gouvernance numérique : Quels outils de pilotage et d'analyse issus de la recherche pour mesurer la transition numérique d'une institution de formation | AREF\_S13C\_01

*Président(s) de session* : CANEVA Christiane (EPFL), PULFREY Caroline (EPFL)

*Discutant(s)* : PULFREY Caroline (EPFL)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement obligatoire, Enseignement supérieur, Leadership en éducation

*Mots-clés* : compétence numérique, SELFIE, leadership, stratégie numérique

Depuis récemment, l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage est (re)devenue une priorité des systèmes de formation (OECD, 2015). Des réformes curriculaires d'envergure variable selon les pays, le soutien politique et la disponibilité budgétaire ont ainsi vu le jour.

Les responsables de la gouvernance des institutions de formation doivent désormais mesurer l'évolution de leur compétence numérique, définie comme la mesure dans laquelle la culture, les politiques, les infrastructures et les compétences numériques des étudiants et du personnel soutiennent l'intégration efficace de la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage (Costa, Castano-Munoz & Kampylis, 2021). Sans outils de mesure et d'analyse, il sera difficile d'organiser la transition numérique (Pettersson, 2018) et de prioriser les axes d'action.

Mais quels outils choisir ? Comment la recherche peut-elle contribuer au développement ou à l'adaptation d'outils et à leur utilisation ?

L'outil « SELFIE » développé par la Commission Européenne et plusieurs experts en 2018, a été validé scientifiquement (Costa, Castano-Munoz & Kampylis, 2021) et il a été employé dans plusieurs contextes. Il a été utilisé et adapté dans deux projets de transformation numérique de grande envergure dans des établissements de la scolarité obligatoire du canton de Vaud (projet EduNum) et au niveau de l'enseignement supérieur à la HES-SO Genève.

Ce symposium se décline en quatre contributions qui vont traiter la thématique exposée de manière complémentaire.

La première contribution, de Patricia Costa (institution de rattachement) présente la validation psychométrique de l'outil « SELFIE ».

Ensuite, Caroline Pulfrey (EPFL, Centre Learn, Lausanne) montre comment cet outil a été utilisé dans le projet EduNum afin de cerner les divers aspects d'une institution de formation qui sont liés à l'efficacité numérique.

Dans la troisième contribution, Christiane Caneva (EPFL, Centre Learn, Lausanne), présente une recherche-action proposée à quatre directions d'établissements participant au projet EduNum afin de développer avec elles une méthodologie pour exploiter les résultats produits avec SELFIE.

Finalement, dans la quatrième contribution, Aurélien Fiévez (HES-SO, Genève) aborde la conception d'une stratégie numérique ainsi que son pilotage à l'aide de SELFIE et du référentiel de compétences DIGCOMP Org. Cette contribution analysera également, sur base d'indicateurs de suivi, l'évaluation de la transition numérique d'une institution de formation.

#### *Bibliographie*

Costa, P., Castaño-Muñoz, J., & Kampylis, P. (2021). Capturing schools' digital capacity: Psychometric analyses of the SELFIE self-reflection tool. *Computers & Education*, 162, 104080.

OECD (2015). *Students, computers and learning: making the connection*, PISA series, OECD Publishing, Paris.

Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts—a review of literature. *Education and information technologies*, 23(3), 1005–1021.

---

## Psychometric validation of the SELFIE self-reflection tool

**COSTA Patricia**

European Commission

In the presentation we analyse the quality of the information provided in the SELFIE tool. SELFIE is a comprehensive and customisable self-reflection tool capturing information on schools' digital capacity. In particular, we look at discrimination and difficulty item parameters (using item response theory), we analyse the reliability (using Cronbach's alpha and Omega) and the construct validity (using confirmatory factor analysis) of its core items. The results show that schools using SELFIE are provided with accurate information on their digital capacity, supporting the tool quality. We also discuss some ideas for further improvement of the tool and possible future research work.

The work presented is a novelty in the field of schools' digital capacity and can provide insights for the development of self-reflection tools for school communities. Results from self-reflection tools for schools' digital capacity can lead to evidence-based decisions within the school community and/or the development of an action plan for a better integration of digital technologies. In this sense, it is important that the information derived from self-reflection tools is complete, accurate, and relevant.

### References

Costa, P., Castaño-Muñoz, J., & Kamyllis, P. (2021). Capturing schools' digital capacity: Psychometric analyses of the SELFIE self-reflection tool. *Computers & Education*, 162, 104080.

## What to prioritize in building school digital capacity: the role of SELFIE as a tool for digital development

**PULFREY Caroline**

EPFL

Our ever-increasing immersion in a digital world underlines the increasing importance of the meaningful integration of digital technology in the school curriculum and the ongoing development of teachers' digital confidence and informed technology use. A school is an interdependent ecosystem and teachers' digital practices are not solely a result of individual competence, but to what extent they feel supported by school-level digital development.

The aim of this research is to find out precisely which aspects of school life are most closely associated with teacher use of digital technology and teacher beliefs in the collective digital efficacy of their schools.

Using the validated SELFIE survey tool, we surveyed 1,346 teachers and school leaders in the twenty-nine compulsory education institutions in the Canton of Vaud, Switzerland. Results reveal that leadership, infrastructure and professional development are key factors linked to teacher beliefs in school-level digital competence and use of technology in professional activities.

A closer look reveals that vision, motivation and participation count. Teachers who believe their school has a digital strategy that involves them, who feel encouraged by school leadership to experiment with digital pedagogy and to share their digital experiences with others hold higher collective competence beliefs than those who don't. These factors are considered as important as digital infrastructure requirements, such as internet access and readily available equipment and significantly more important than having the opportunity to follow training.

In terms of teacher use of technology, resources such as adequate infrastructure and time to develop pedagogy that integrates digital technology play a significant role, as do more social factors, such as teachers feeling that their digital needs were listened to by school leadership and the belief that the digital infrastructures were actually being used in the school.

Taken as a whole, these results highlight the fact that digital training for teachers is not sufficient in itself to ensure digital uptake in schools, but that effective digital leadership and digital resources play a crucial role. We discuss how SELFIE results can help school management teams develop strategies that prioritize factors related to building long-lasting digital capacity in their schools.

### References

Baker, D. F. (2001). The development of collective efficacy in small task groups. *Small Group Research*, 32(4), 451-474.

Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193.

Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449-2472.

Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. Sevilla: JRC IPTS, 10, 82116.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.

---

## *Accompagner les directions d'établissement dans la définition de leur stratégie numérique grâce à une recherche-action : Comment utiliser SELFIE et interpréter les résultats ?*

**CANEVA Christiane**

EPFL

Le monde de l'éducation, comme d'autres secteurs d'activité, est confronté à une transformation numérique. Les élèves, les enseignants et, dans une certaine mesure aussi les dirigeants d'établissement, doivent développer de nouvelles compétences. Ces derniers doivent accompagner le changement et pouvoir choisir et utiliser les outils les plus adéquats pour mesurer et analyser l'évolution de la compétence numérique de leur établissement.

Le but de cette recherche, inspirée du modèle PALAR (participatory learning and action research) de Zuber-Skerritt (2011), est de promouvoir une approche participative de la création de connaissances et des améliorations pédagogiques à partir de l'utilisation de SELFIE et de son adaptation par les chercheuses aux besoins des acteurs. Un autre objectif est de co-créer des connaissances contextualisées et utiles, tant pour la communauté scolaire que pour produire des résultats de recherche pertinents.

Suite à la passation du questionnaire SELFIE à 1,346 enseignants et dirigeants de 29 établissements scolaires obligatoires du canton de Vaud (Suisse), quatre écoles se sont portées volontaires pour (1) collaborer avec les chercheuses à l'interprétation et à l'utilisation des données SELFIE, (2) participer à des focus groups afin de compléter les données quantitatives par des données qualitatives. Ensuite (3) une méthodologie a été développée avec les participants afin de tirer profit des résultats et mettre en place des actions concrètes pour mesurer et ajuster leur compétence numérique. Finalement (4) les chercheuses et les directions d'établissements se sont à nouveau rencontrées une fois que les objectifs d'amélioration et les mesures pour les évaluer ont été mises en place dans le but d'identifier les exigences pour une éventuelle action ultérieure.

Nous allons focaliser notre présentation sur l'étude de cas de l'un de ces établissements. Nous allons présenter le modèle utilisé pour conduire cette recherche-action ainsi que l'adaptation de SELFIE afin de développer des connaissances et des compétences auprès des participants (chercheurs, directions de l'établissement et personnes-ressources) pour collaborer dans un changement éducatif.

Ensuite, nous présenterons quelques résultats issus de l'analyse des données qualitatives et quantitatives provenant des questionnaires et focus groups réalisés. Nous constatons que plusieurs actions de développement professionnel sont menées dans l'établissement mais elles manquent de coordination et d'une adaptation plus fine aux besoins des enseignants. Les fractures numériques semblent se creuser entre les enseignants et entre les élèves, notamment ceux ayant des besoins particuliers.

Pour conclure cette recherche met en évidence le besoin d'outils et d'accompagnement pour les directions d'établissement dans l'élaboration de leur stratégie numérique.

### *Bibliographie*

Corey, S. M. (1954). Action research in education. *The Journal of educational research*, 47(5), 375-380.

Costa, P., Castaño-Muñoz, J., & Kamylyis, P. (2021). Capturing schools' digital capacity: Psychometric analyses of the SELFIE self-reflection tool. *Computers & Education*, 162, 104080.

Kearney, J., Wood, L., & Zuber-Skerritt, O. (2013). Community-university partnerships: Using participatory action learning and action research (PALAR). *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 6, 113-130.

## *Conception, implémentation et évaluation d'une Stratégie numérique dans un établissement d'enseignement supérieur*

**FIEVEZ Aurélien**

HES-SO Genève

La création, la mise en œuvre, le pilotage et l'évaluation d'une Stratégie numérique sont des enjeux qui deviennent essentiels pour les institutions de formation de l'enseignement supérieur (Peraya & Fiévez, 2022 ; Hashim, Tlemsani & Matthews, 2022). Pour y parvenir, nous disposons de cadres de référence tels que DigComp Org (Kamylyis, Punie et Devine, 2015). Ce référentiel permet cible et cadre les dimensions nécessaires à la mise en place d'une Stratégie numérique dans un établissement d'enseignement. Les dimensions sont les suivantes : 1. Leadership and Governance practices. 2. Teaching and Learning Practices. 3. Professional Development. 4 Assessment practices. 5. Content and Curricula 6. Collaboration and Networking 7. Infrastructure. Le référentiel identifie également les indicateurs de réussite afin de piloter cette Stratégie. En complément, la Commission européenne a également développé un outil de diagnostic pour les institutions de formation intitulé SEFLIE. Celui-ci, basé sur les indicateurs de DigComp Org, nous permet de cibler le niveau de maturité numérique de l'établissement. Fort de ce référentiel et de cet outil de diagnostic, nous disposons des éléments théoriques et pouvons vérifier le niveau de maturité de l'institution cible. Cependant, nous ne disposons pas d'une méthodologie de conception et d'implémentation d'une Stratégie numérique dans un établissement d'enseignement supérieur. Notre recherche était donc basée sur deux objectifs. Le premier visait à concevoir une stratégie numérique sur le modèle développé par Kamylyis, Punie et Devine, (2015) et l'adapter à notre contexte. Le second visait à concevoir une méthodologie d'implémentation et à opérationnaliser la stratégie conçue. Il s'agit dans notre cas d'une recherche de développement de concept et d'objet selon le modèle de Van Der Maren (1996). À la suite de l'analyse des données qualitatives et quantitatives provenant des questionnaires et focus groups réalisés dans l'ensemble des

---

hautes écoles, les résultats de cette recherche montrent une mobilisation importante des parties prenantes pour la question numérique et une gestion du changement conséquente. Nous constatons également l'importance de l'acculturation numérique des membres de la communauté académique, avec un focus sur le développement des compétences numériques. Au niveau structurel, les moyens dégagés pour sa mise en œuvre doivent également être importants. En conclusion, cette recherche, basée sur des exemples concrets (formation, équipement, gouvernance, mise en réseau, accompagnement, etc.), montre un intérêt pour toute institution souhaitant implémenter une stratégie numérique, la piloter et l'évaluer.

#### Bibliographie

Peraya, D., & Fiévez, A. (2022). Les stratégies numériques de quelques institutions d'enseignement supérieur au prisme de la distance. *Distances Et médiations Des Savoirs*, 2022(37) doi:10.4000/dms.7308

Maren, J.-M. V. der. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur.

Kampylis, P., Punie, Y. et Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. Récupéré de : [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209\\_r\\_digcomporg\\_final.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209_r_digcomporg_final.pdf)

Hashim, M. A., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2022). Higher education strategy in digital transformation. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3171-3195. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>

## La multimodalité : trois points de vue contrastés sur les pratiques enseignantes et les pratiques d'élèves | AREF\_S13C\_02

*Président(s) de session* : **SUTTER WIDMER Denise** (Université de Genève, FPSE, TECFA)

*Discutant(s)* : **BÉTRANCOURT Mireille** (Université de Genève, FPSE, TECFA)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : principes multimédia, littératie médiatique, instrument, textes multimodaux, compétences

Ce symposium présente différents cadres théoriques pour l'apprentissage, la production et la littératie multimédia.

La multimodalité, qu'est-ce que c'est ? Les travaux de Lacelle et alii (Lebrun et Lacelle, 2012 ; Lacelle et Boutin, 2020) définissent la multimodalité comme l'ensemble des ressources sémiotiques auxquelles ont recours les personnes qui communiquent dans différents contextes sociaux. Cette définition vise la production de textes ou d'événements esthétiques qui comprennent des dimensions verbales et iconiques, mais aussi kinésiques, cinétiques, sonores, et même olfactives.

Les contributions se centrent sur les usages de documents vidéo, des documents qui articulent le verbal, l'iconique et le sonore en contexte scolaire. Plus spécifiquement, ce symposium s'intéresse aux compétences des élèves en littératie multimodale, aux connaissances déclarées des enseignants des principes multimédias et à l'enseignement de la lecture de textes multimodaux. Les contributions montrent l'interdépendance des cadres conceptuels, méthodologiques sur les designs de recherche et l'interprétation des résultats.

La présentation de Denise Sutter Widmer porte sur la littératie médiatique (LM). Elle aborde la LM en tant qu'expression d'une compétence qui se manifeste par l'agir compétent en situation (Masciotra & Medzo, 2009). Cette approche considère que la compétence est située et en mesure d'être évaluée à travers la conception de situations signifiantes dans lesquelles les élèves peuvent s'engager et agir.

La présentation de Désiron et Petko s'attache au point de vue des enseignants du secondaire sur les principes de conception multimédia. Basée sur les données d'une étude à grande échelle dans le canton de Zürich, cette étude vise à déterminer si les enseignants sont en alignement avec la mise en œuvre de ces principes dans les vidéos. La question du lien entre l'alignement aux principes multimédia et compétences numériques est également étudiée.

La présentation de Ronveaux décrit l'expérimentation de deux séquences d'enseignement sur des textes multimodaux contrastés, un texte narratif papier et un texte documentaire numérique. La comparaison est conduite sur plusieurs niveaux d'enseignement pour observer les variations des usages aux transitions entre les cycles. Le croisement des deux variables, textes et niveaux scolaires, devrait documenter la transformation des instruments d'enseignement de la lecture.

#### Bibliographie

Lacelle, N. & Boutin, J.-Fr. (2020). Multimodal, multimodalité. In N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (Ed.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 158-162). Honoré Champion.

Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. De Boeck.

---

## *L'évaluation de la littératie médiatique multimodale d'adolescents à travers des tâches "simplifiées"*

**SUTTER WIDMER Denise<sup>1</sup>, GLADU Eve<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève, FPSE, TECFA ; <sup>2</sup>Université du Québec à Montréal

A l'ère d'internet, les individus sont confrontés quotidiennement à des contenus médiatiques multimodaux dont la lecture, la compréhension, mais aussi la production, requièrent des compétences spécifiques en littératie médiatique multimodale. Le programme de recherche internationale *Littératie médiatique des adolescents* (LM-ados), dans lequel s'inscrit cette présentation, a pour objectif de développer et de valider des outils d'évaluation des niveaux de littératie médiatique des adolescents dans les domaines de la recherche d'information et de la création médiatique, puis d'évaluer ces niveaux auprès d'élèves de 13 à 15 ans de quatre régions : Suisse romande, Belgique francophone, Québec et Normandie (France).

### **Cadre conceptuel**

Notre approche théorique se situe à la convergence de deux perspectives scientifiques présentes dans le champ de la littératie médiatique : la perspective cognitive qui considère la littératie en termes de connaissances et de capacités indépendantes du contexte, évaluées de manière quantitative ; la perspective culturelle-critique qui privilégie la description qualitative des pratiques médiatiques culturellement et socialement situées. La voie médiane retenue dans cette recherche aborde la littératie médiatique en termes de compétences (Fastrez, 2010 ; Lacelle et al. 2015). Elle vise à évaluer des compétences en littératie médiatique à partir de tâches complexes proposées aux élèves, déclinées également en tâches simplifiées (Delarue-Breton et al. 2021).

### **Méthode**

Pour évaluer les compétences des élèves, différentes tâches simplifiées ont été conçues à partir d'une tâche complexe (production d'un contenu multimodal dans un blog) découpée en seize étapes. Ces étapes ont été décomposées en savoirs et savoir-faire qui ont été associés à diverses activités cognitives (par ex., "synthétiser" ou "évaluer" les informations contenues dans un document médiatique) et aux dimensions sémiotique, technique et sociale des médias numériques qu'ils impliquent. Dans le cadre de cette présentation, nous nous focalisons sur la conception d'une tâche simplifiée en recherche d'information et d'une en production multimodale ainsi que sur l'analyse d'activités et de productions d'élèves en lien avec les tâches proposées. Ces analyses se feront sur la base des résultats suisses et québécois.

### **Résultats**

Les tâches proposées aux élèves, ainsi que les consignes qui les accompagnent, sont analysées en fonction des compétences qu'elles sont supposées évaluer, mais aussi en interrogeant la nature des compétences effectivement mobilisées à la lumière des résultats obtenus.

### *Bibliographie*

Delarue-Breton, C., Ronveaux, C., Gladu, E. & Lacelle, N. (2021). Littératie médiatique à l'école et modélisation didactique : Quelles préoccupations communes pour la recherche et pour l'enseignement ? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 13. <https://doi.org/10.7202/1077706ar>

Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, 33, 35-52. <https://doi.org/10.14428/rec.v33i33.51793>

Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 163-184). Presses de l'Université du Québec.

## *Liens entre l'alignement des enseignants avec les principes multimédias et compétence perçue dans l'utilisation des technologies*

**DÉSIRON Juliette C., PETKO Dominik**

University of Zürich, IfE

### **Cadre conceptuel**

L'apprentissage multimédia est un domaine bien établi, dont le principal objectif est d'étudier la conception de documents multimédias qui sont davantage susceptibles de favoriser l'apprentissage (Mayer, 2021). C'est pourquoi les études sur l'apprentissage multimédia se focalisent traditionnellement sur l'apprenant.

En conséquence, relativement peu de recherches portent sur du matériel authentique (Bétrancourt et al., 2012 ; de Vries & Ashraf, 2014) ou sur la façon dont les enseignants sont en phase – alignement – avec les principes multimédias. Eitel et al. (2021) ont élaboré un questionnaire pour évaluer si les enseignants en service et en formation adhéraient à des idées fausses communes, liées aux principes multimédias. Les idées fausses ciblées recoupaient des principes multimédias tels que le principe lui-même, ou encore le principe de modalité. Toutefois, ces fausses idées ne donnent pas d'informations sur les perceptions et l'accord des enseignants avec la mise en œuvre adéquate des principes multimédia dans les documents pédagogiques. Avec l'essor perpétuel des technologies numériques, les documents au format vidéo sont de plus en plus facile d'accès. Cependant, Oh et al. (2019) ont souligné que ces vidéos ne respectent souvent pas les principes multimédias.

Cette étude se concentre sur l'alignement (croyances, perception et accord) des enseignants en service avec des principes multimédias applicables aux vidéos, et sur le lien entre cet alignement et les compétences digitale perçues des enseignants.

### **Méthode**



---

Les données ont été collectées dans le cadre d'une étude à grande échelle (projet FNS : DigiTraSII) dans le canton de Zürich. L'alignement sur les principes multimédias a été mesuré à l'aide de quatre affirmations reposant sur les principes issus de la théorie de l'apprentissage multimédia applicables aux vidéos (double encodage, charge cognitive, éléments décoratifs, segmentation). L'utilisation des TIC pour la création de vidéos a été évaluée à l'aide d'un seul élément, et la compétence en matière de médias numériques à l'aide d'éléments d'enquête existants (Schmid et al., 2020).

## Résultats

Des analyses de clusters ont montrés que l'alignement des enseignants en service avec les principes multimédias correspondaient à trois profils : faible alignement, alignement partiel, fort alignement. Le clivage le plus notable portant sur l'effet des éléments décoratifs. Une ANOVA a révélé un effet significatif de l'alignement sur les perceptions de compétences digitales ( $p = .005$ ).

### Bibliographie

Bétrancourt, M., Ainsworth, S., de Vries, E., Boucheix, J.-M., & Lowe, R. K. (2012). Graphicacy: Do readers of science textbooks need it? In E. de Vries & K. Scheiter (Eds.), *Staging knowledge and experience: How to take advantage of representational technologies in education* (pp. 37–39).

de Vries, E., & Ashraf, M. (2014). Teachers' Thoughts on Visualisations in Diverse Cultural Settings: The Case of France and Pakistan. In *Science teachers' use of visual representations* (pp. 149–169).

Eitel, A., Prinz, A., Kollmer, J., Niessen, L., Russow, J., Ludäscher, M., Renkl, A., & Lindner, M. A. (2021). The misconceptions about multimedia learning questionnaire: An empirical evaluation study with teachers and student teachers. *Psychology Learning and Teaching*, 20(3), 420–444. <https://doi.org/10.1177/14757257211028723>

Mayer, R. E. (2021). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Third Edition (3rd ed., pp. 43–71). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>

Oh, E. G., Chang, Y., & Park, S. W. (2019). Design review of MOOCs: application of e-learning design principles. *Journal of Computing in Higher Education*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09243-w>

Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Self-reported technological pedagogical content knowledge (TPACK) of pre-service teachers in relation to digital technology use in lesson plans. *Computers in Human Behavior*, 115, 106586. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106586>

## *La transformation des instruments de l'enseignant : Quelle conceptualisation pour quel design de recherche ?*

### **RONVEAUX Christophe**

Université de Genève, FPSE, GRAFE

Les supports de lecture se sont transformés considérablement au cours de cette dernière décennie : ils combinent plusieurs systèmes sémiotiques (texte, image, schéma, son, hyperlien), ce qui complexifie l'apprentissage de la lecture et son enseignement (Bautier et alii, 2012). Les nouveaux contextes iconiques et numériques de stockage et de diffusion des savoirs semblent avoir des effets sur les instruments d'enseignement de la lecture. Quelle part prend la matérialité numérique sur cette transformation ? Comment accompagner les enseignants dans la transformation de leurs instruments d'enseignement ?

### **Cadre conceptuel**

Ce questionnement de recherche sur les usages des supports multimodaux comme instruments d'enseignement est conduit dans le cadre conceptuel d'une approche instrumentale du travail (Verillon et Rabardel, 1995). Le projet de recherche sur Les transformations de l'instrument de l'enseignant-es (requête FNS 100019\_205162) intègre les présupposés vygotskiens du travail de l'enseignant et les dimensions didactiques de l'objet d'enseignement (Ronveaux et Schneuwly, 2018). Ce projet prévoit de comparer des pratiques d'enseignement de cycles différents sur deux mêmes textes contrastés, un texte narratif dans une matérialité papier et un texte documentaire numérique.

### **Design de la recherche**

L'expérimentation se déroule sur trois années. Lors de l'an 1, des enseignants (N = 12) planifient deux séquences d'enseignement, l'une sur le texte narratif papier, l'autre sur le texte documentaire numérique, dans des entretiens collaboratifs. Ils l'expérimentent ensuite individuellement, puis l'évaluent de nouveau en groupe de pairs. Les chercheurs modélisent à partir des allers et retours entre la planification collective et les mises en œuvre individuelles deux prototypes de séquences d'enseignement. Lors de l'an 2, d'autres enseignants (N = 12) s'emparent des deux prototypes, les ajustent et les mettent en œuvre à leur tour. L'expérimentation est reproduite à l'an 3 (N = 12).

### **Résultats**

L'analyse didactique (structuration des séquences et effets des tâches sur le développement langagiers des élèves) des deux variables textes et transitions produit deux types de résultats : 1. la comparaison des prototypes devrait renseigner sur les fondamentaux de l'instrument d'enseignement dans ses diverses dimensions matérielles, pédagogiques et didactiques ; 2. le format du design based research débouche sur la production d'instruments contrastés, adaptés aux nouveaux prescrits du plan d'études romand, y compris dans sa dimension numérique.

### Bibliographie

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : Des exigences de travail peu enseignées ? *Repères* (École Normale Supérieure de Lyon. Institut Français de l'éducation), 45, 63-79. <https://doi.org/10.4000/reperes.136>

Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). Lire des textes réputés littéraires : Disciplinaion et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande. Peter Lang.

## La socialisation des pairs à l'heure de l'école inclusive: une ressource sous-estimée ? | AREF\_S13C\_03

*Président(s) de session* : **Buchs, Céline** (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud)

*Discutant(s)* : **Stiassny, Karelle** (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Histoire de l'éducation, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Equité ; Formation des enseignant-e-s ; Socialisation ; Pratiques inclusives

La mise en oeuvre du paradigme inclusif dans les réformes des politiques éducatives (UNESCO, 2020) interpelle quant à la capacité de l'école à assurer la réussite de tous-tes les élèves, d'autant plus dans les systèmes cantonaux suisses-romands, dont l'organisation sélective et segmentée n'offre pas un terrain favorable à une telle réforme (Felouzis & Charmillot, 2017).

Face à ces difficultés, la littérature souligne l'importance de l'effet enseignant-e et met en avant des pratiques pédagogiques qui encouragent la socialisation des élèves (Bond & Castagnera, 2006), pour soutenir une gestion de classe équitable et inclusive (Gaudreau et al., 2016). Ces recherches mettent en avant les ressources que peuvent représenter les pairs, l'intérêt de la pédagogie coopérative (Johnson & Johnson, 2009) ainsi que les compétences sociales qui y sont associées.

Dans une volonté affichée de transformer l'école pour inclure l'ensemble des élèves, le développement de pratiques pédagogiques favorisant la socialisation des élèves reste un défi pour les professionnel-le-s.

Les communications de ce symposium interrogent cette problématique dans une perspective interdisciplinaire, à la croisée de l'histoire de l'éducation, de la psychologie sociale et de la sociologie critique. La première communication permet de contextualiser historiquement la problématique dans les cantons suisses-romands et les directions dans la formation des enseignant-e-s alors que les deux suivantes donnent à voir les résultats de recherches collaboratives ayant éprouvé l'effet de pratiques pédagogiques favorisant la socialisation équitable des élèves. Plus précisément, la deuxième communication souligne les bénéfices pour les élèves d'un dispositif coopératif structuré, tout en soulignant la complexité de mise en oeuvre ; la troisième communication documente des pratiques inclusives provenant du terrain et le point de vue des professionnels.

Ce symposium contribue ainsi à une meilleure compréhension des gestes professionnels à visée inclusive.

### *Bibliographie*

Bond, R., & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: An underutilized resource. *Theory into Practice*, 45(3), 224-229.

Felouzis G., & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, (8), 1-13. <https://doi.org/10.22019/SC-2017-00001>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.

Gaudreau N., Fortier, M.-P., Bergeron, G., & Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire: pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. In L. Prud'Homme, H. Duschesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. (pp139-151). De Boeck.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2020). Rapport mondial sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation : tous sans exception. <https://ccic-unesco.org/unesco-rapport-mondial-sur-leducation-gem-2020-inclusion-et-education-tous-sans-exception/>

## *Regards croisés sur une pratique inclusive au fil de l'histoire*

**TINEMBART Sylviane, MASONI Giorgia**

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Pour l'UNESCO (2013), les pratiques sociales qui structurent la vie d'une communauté ou d'un groupe et auxquelles un grand nombre de ses membres participent, font partie du patrimoine culturel immatériel de l'humanité. Le conseil de coopération peut être considéré comme une pratique sociale instituée au sein de la classe, répétée tout au long de l'année scolaire et codifiée qui permet à chaque élève d'y participer et de donner son avis. Tout comme d'autres pratiques sociales, il contribue à renforcer le sentiment d'appartenance au groupe classe et donc l'inclusion de l'enfant au sein de celle-ci. Issu du mouvement Freinet, le conseil de coopération a été traité et théorisé par Fernand Oury (1920-1998) et Aïda Vasquez (1937-2015) dans leur proposition de pédagogie institutionnelle. Cependant, force est de constater que l'entraide, la collaboration et la coopération entre élèves ne sont pas réservées aux pratiques éducatives du XXe siècle, mais qu'elles trouvent leurs origines dans des pratiques antérieures.

Nous faisons l'hypothèse que l'adoption d'une perspective historique analysant la genèse, le développement et les transformations de certaines pratiques enseignantes ou de formation (dans le temps et dans l'espace), amène à considérer que les « nouveautés » de l'enseignement et de la formation des enseignant-e-s d'aujourd'hui se nichent dans des pratiques plus anciennes (Tinembart & Masoni, 2021). De même, nous rejoignons « l'hypothèse vygotskienne d'une sédimentation des pratiques » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 63).

---

Dans le cadre de cette contribution, nous retracerons dans un premier temps la genèse de ces pratiques et de leur évolution dans les écoles primaires du canton de Vaud (XIXe - XXe siècles). Dans un second temps, nous observerons comment elles se sont déployées dans la formation des enseignant·e·s vaudois au travers de certains manuels de pédagogie. Pour ce faire, nous allons établir une périodisation de cette pratique dans les classes vaudoises et analyserons une série d'ouvrages recommandés, utilisés et destinés à enseigner la pédagogie au sein de l'École normale de Lausanne et des institutions de formation des enseignant·e·s.

#### *Bibliographie*

Oury, F., Vasquez, A. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero.

Schneuwly, B., Dolz, J. (2009). Les objets enseignés en classe de français, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Tinembart, S., Masoni, G. (2021). L'histoire du conseil coopératif à l'école : un levier pour la formation en gestion de classe. Dans A. Ascenzi, C. Covato et G. Zago (Eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*. Macerata, Italia: Edizioni Università di Macerata.

UNESCO, (2013). Pratiques sociales, rituels et événements festifs. URL : <https://ich.unesco.org/fr/pratiques-sociales-rituels-et-00055> [dernier accès : 30/11/2021].

## *Des activités coopératives s'appuyant sur les langues d'origine des élèves afin de renforcer l'équité dans des contextes de diversité sociolinguistique*

**BUCHS Céline<sup>1</sup>, MARGAS Nicolas<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève ; Haute école pédagogique du canton de Vaud ; <sup>2</sup>Institut des Sciences du Sport, Université de Lausanne

Cette recherche collaborative teste la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique inclusif pour renforcer la participation de tous les élèves dans des contextes de diversité sociolinguistique (5P et 6P). Le dispositif vise à soutenir l'ouverture aux autres et à la diversité (Ferguson-Patrick & Jolliffe, 2018), l'égalité grâce à l'apprentissage coopératif (Topping, Buchs, Duran & Van Keer, 2017) et l'équité avec une attention particulière au traitement du statut parmi les pairs (Cohen, 1994 ; Cohen & Lotan, 1995). Il se décompose en trois étapes : des activités préparant les élèves à coopérer (septembre-novembre), puis des activités dédiées à l'ouverture à la diversité linguistique en général et à la diversité de la classe (novembre-décembre), et, enfin des activités coopératives s'appuyant sur les langues d'origine des élèves (22 activités prenant en compte les 27 langues d'origine des élèves des classes Projet, janvier-mai).

Les données collectées au début et à la fin de l'année dans les 4 classes Projet et dans 4 classes témoins mesurent le statut social et scolaire (le nombre de fois où les élèves ont été choisis pour jouer ou travailler) et le type de participation dans une activité interactive peu structurée en trios.

Les résultats indiquent une évolution différenciée des statuts : les statuts progressent dans les classes Projet, alors qu'ils diminuent dans les classes témoins. De plus, la progression du statut est négativement corrélée au statut initial dans les classes Projet, ce qui indique que le dispositif a particulièrement aidé les élèves qui avaient un statut initial plus faible. Aucune corrélation n'est significative dans les classes témoin entre le statut initial et la progression du statut. Ainsi, l'intervention soutient l'équité en améliorant le statut des élèves vulnérables.

La participation dans les activités interactives peu structurées souligne des problèmes de statut accrus dans les classes témoins à la fin de l'année. En effet, dans ces classes témoins, les élèves de statut élevé donnent plus de directives pour orienter le groupe et négocient plus souvent, tandis que les élèves de statut faible suivent davantage, leurs suggestions étant moins souvent prises en compte et plus souvent refusées. Ces éléments ne se retrouvent pas dans les classes qui ont bénéficié de l'intervention puisque le statut dans ces classes ne prédit pas le type de participation. Ainsi, le dispositif contribue à une participation plus équitable.

Des pistes pour promouvoir l'équité dans les classes à forte diversité linguistique sont discutées.

#### *Bibliographie*

Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2 ed.). New York: Teachers College Press.

Cohen, E. G., & Lotan, R. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120.

Ferguson-Patrick, K., & Jolliffe, W. (2018). *Cooperative Learning for Intercultural Classrooms*: Taylor and Francis.

Topping, K. J., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning: From principles to practical implementation*. London & New York: Routledge.

## *Développer une pratique "équitable" de la gestion de classe : un défi ou une évidence ?*

**GFELLER César, BAUER Stéphanie**

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud

Cette communication a pour objectif de présenter les résultats d'une recherche-action/formation visant le développement d'un climat de classe positif et équitable auprès d'élèves de l'enseignement primaire du canton de Vaud (Suisse). Le climat scolaire est un des éléments participant de la réussite des élèves (CNESCO, 2016) pouvant répondre ainsi aux enjeux d'inclusivité des publics scolaires vulnérabilisés (Archambault et al. 2019), dans la mesure où il représente un soutien à l'apprentissage mais

également à l'expérience de scolarité positive. Néanmoins, l'opérationnalisation pédagogique de ce dernier reste très discrète dans les plans d'études et il revient aux enseignant-es de pouvoir trouver les clés d'accès à sa mise en pratique. Dans les variétés des pratiques qui le constituent, cette recherche porte précisément sur l'enseignement-apprentissage des compétences sociales chez les élèves, présentes dans le Plan d'études romand (PER) en tant que "capacités transversales", du degré primaire (cycle 2, 5-8H).

Pendant 18 mois, deux enseignants ont donc été accompagnés par un dispositif de recherche-action/formation (Guay & Prud'homme, 2011). L'enseignement-apprentissage des compétences sociales s'est organisé sur quatre séquences pédagogiques d'environ 6-8 périodes chacune. Des mesures du climat de classe (Janosz et al., 2007) et de l'équité des statuts (Cohen & Lotan, 1995), ainsi que des focus-group avec les élèves ont été réalisés, afin de soutenir les enseignants dans la démarche de développement professionnel. Cette dernière a été documentée à travers une démarche qualitative interprétative regroupant l'analyse de 20 entretiens semi-directifs.

Les premiers résultats montrent, de manière générale, la façon dont le cadre structurel de travail influence la perception de la légitimité de l'action pédagogique. Les discours enseignants donnent également à voir deux postures professionnelles distinctes, relatives tout d'abord au degré de reconnaissance de la problématique de l'équité, en tant que dimension constitutive de la gestion de classe, ainsi qu'à sa faisabilité en termes de traduction pédagogique.

#### *Bibliographie*

Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadòn, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M., & Tardif-Grenier, K. (2019). L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

CNESCO. (2016). Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités. CNESCO.

Cohen, E. G., & Lotan, R. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120.

Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 183-211). ERPI. Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire). [http://gres-umontreal.ca/download/Rapport\\_validation\\_QES-primaire.pdf](http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-primaire.pdf)

## Enhancing wellbeing in classrooms: Positive Psychology frameworks, research and tools from the three Swiss linguistic regions | AREF\_S13C\_04

*Président(s) de session* : **BRESSOUD Nicolas** (HEP-VS /chEERS lab, Université de Fribourg), **LUCCIARINI Elena** (HEP-VS / University of East London)

*Discutant(s)* : **WAGNER Lisa** (UZH)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Evaluation, test et mesure, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Wellbeing scales, feedback, strengths, mastery-goal orientation, resilience

This symposium discusses different ways to implement wellbeing skills in schools from the three Swiss linguistic regions and their implementation conditions in terms of research. Indeed, to implement wellbeing in schools, measures are mandatory. However, it is quite difficult for researchers to find the right validated tool fitting the right public. Lisa Wagner will open this symposium with a project covering both a review of school-related wellbeing measures and the initial validation of a new multidimensional measure of school-related wellbeing.

It can be argued that there are different ways to implement wellbeing in schools : education as happiness and education for happiness. Firstly, by conducting a child-centered-education and embodying happiness in their work, teachers offer the right environment and children can implicitly learn happiness skills by imitation (e.g. Claxton and Carlzon; 2019). One example of this perspective will be presented by Marina Pettignano, Tanja Stevanovic, Sara Benini and Jenny Marcionetti. They will present a study aiming at exploring the relationships between gender, perception of mastery-oriented teaching style, resilience, self-esteem, math anxiety, and life satisfaction in a sample of 515 adolescents. Results show that a perception of a mastery-oriented teaching style has a positive impact on resilience, which is predictive of higher self-esteem and life satisfaction.

Other scholars (e.g. Morris, 2013) plead in favour of explicit teaching wellbeing skills. *Education for happiness* can be conducted through Positive Psychology Interventions organised in programmes, toolbox approaches, material, worksheets,... Nicolas Bressoud will talk about the first results of the implementation of a sequence aimed at developing character strengths in 8 to 12 year-old pupils. As for Elena Lucciardini, she will present, first qualitative results around the feedback ruler: a tool destined at enhancing feedback skills and wellbeing in school context. Both these interventions will be followed by a discussion with participants in order to optimise these tools.

Many scholars along with the WHO (2020) argue in favour of implementing wellbeing skills in schools. Indeed, research suggests that it positively impacts teenagers' mental health. Moreover many papers on the subject indicate that wellbeing and cognition go hand in hand and that happier students learn better.

#### *References*

Claxton, G., & Carlzon, B. (2018). *Powering Up Children: The Learning Power Approach to primary teaching* (The Learning Power series). Crown House Publishing Ltd.

## *Which dimensions best describe students' well-being? A review of existing measures and the development and initial validation of a new multi-dimensional measure of school-related well-being*

**WAGNER Lisa**

Jacobs Center for Productive Youth Development and Department of Psychology, University of Zurich

### **Introduction**

School-related well-being has important implications for both academic achievement and the general well-being and social functioning of students. A variety of scales exist that specifically measure an individual student's well-being in the context of school. However, there is considerable diversity regarding the content covered by these measures, and in some cases, measures with similar names assess theoretically distinct contents (e.g., Salmela-Aro & Upadaya, 2012). Consequently, this study first aims to review the content areas covered by scales assessing school-related well-being in primary and secondary education and to integrate them with the Well-Being Theory (Seligman, 2011). This theory describes well-being by the dimensions of positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment and, together with physical well-being, has been described as a useful framework for understanding school-related well-being (Norris et al., 2013). The second part of this study builds on these findings to develop and initially validate a comprehensive measure of school-related well-being based on these dimensions.

### **Methods**

In a systematic literature search, more than 80 different scales were identified. Categories were developed in an iterative bottom-up approach by clustering scales with similar contents. Subsequently, scales and subscales were assigned to the categories by two coders who showed a good inter-rater agreement.

Items for a new questionnaire were constructed with reference to the Well-Being Theory and the specific contents found in the review of existing measure. In constructing the new questionnaire, two pilot studies ( $N = 54$  und  $N = 13$ ) assessed students' understanding of school-related well-being to determine any missing aspects and the readability of the items. In the main study,  $N = 580$  primary and secondary school students (mean age = 13 years) in different German-speaking cantons completed the newly constructed questionnaire and several measures (assessing school-related and general well-being) for validation purposes. Classroom teachers also rated students' well-being and school offices provided the students' grades.

### **Results**

In existing measures, the highest number of subscales assessed "positive relationships". Fewer subscales related to "accomplishment", "positive emotions", and "meaning" in school, and only very few assessed "engagement" as defined in the Well-Being Theory (Seligman, 2011). Overall, the newly constructed scale demonstrated good initial psychometric properties in terms of reliability and validity, and provided added value beyond existing relevant measurement instruments.

### **Discussion**

Taken together, this contribution emphasizes the need for a multidimensional conceptualization and assessment of school-related well-being, which takes both hedonic ("feeling good") and eudaimonic ("doing well") aspects into account.

#### *References*

- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Free Press.

## *Psychological wellbeing in Swiss Italian middle school: exploring the impact of gender and mastery goal orientation on resilience, anxiety, self-esteem and life satisfaction*

**PETTIGNANO Marina, STEVANOVIC Tanja, BENINI Sara, MARCIONETTI Jenny**

SUPSI

In the literature, there is evidence of a link between students' mastery-goal orientation and a stronger task persistence when facing difficulties (Dweck, 1986). Consistently with the above, there is evidence that mastery-goal orientation has a positive effect on resilience, which is the ability that permits to adapt successfully despite challenging or threatening circumstances (Jowkar et al., 2014). Liu et al. (2014) on the other hand showed a positive impact of resilience on life satisfaction, both directly and mediated by self-esteem. A mastery-goal orientation seems also to be beneficial to reduce math anxiety (Furner & Gonzalez-DeHass, 2011). Given that girls seem to show more anxiety and less self-esteem compared to boys (Broberg et al., 2001), a mastery-goal orientation might thus be beneficial especially for them to reduce anxiety, increase self-esteem, and, consequently, enhance life satisfaction.

---

However, the specific relationship between the perception of a mastery-oriented teaching style and the development of resilience among adolescents appears to be less studied in the literature and so the relation of both these variables with well-being. The present study aimed to explore this gap. Through a SEM longitudinal model (two times of measure), the relationships between gender, perception of mastery-oriented teaching style, resilience, self-esteem, math anxiety, and life satisfaction were tested in a sample of 515 adolescents. Results show that a perception of a mastery-oriented teaching style has a positive impact on resilience, which is predictive of higher self-esteem and life satisfaction. However, a relationship between mastery-oriented teaching style and math anxiety was not found. As expected, girls showed lower resilience, self-esteem and life satisfaction and higher math anxiety comparing to boys. Given the impact that perception of teaching style has on variables related to students' well-being, it is argued that it would be important to extend the study of the practical implications of teaching mastery-goal orientation. To make an even greater impact, teachers could promote this teaching style by combining it with activities aimed at enhancing students' personal resources and strengths, therefore promoting their well-being. This could be particularly relevant for girls, for whom the analyses highlighted a disadvantage in almost every personal variable considered. Further research on how to specifically act on anxiety in mathematics is still needed.

#### References

- Broberg, A. G., Ekeröth, K., Gustafsson, P. A., Hansson, K., Hägglöf, K., Ivarsson, T., & Larsson, B. (2001). Self-reported competencies and problems among Swedish adolescents: a normative study of the YSR. *European Child & Adolescent Psychiatry, 10*(3), 186-193.
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and brain functions, 8*(1), 1-9.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 2*(1), 33-38.
- Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., & Li, T. (2014). Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Personality and individual differences, 66*, 92-97.

## *The Feedbackruler: enhancing students' wellbeing and learning skills with an evidence-based tool - towards a proof of concept*

**LUCCIARINI Elena<sup>1</sup>, BÉTRISEY Isabelle<sup>2</sup>, GOMEZ Jean-Marc<sup>2</sup>, BRESSOUD Nicolas<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>HEP-VS / University of East London ; <sup>2</sup>HEP-VS ; <sup>3</sup>HEP-VS /chEERS lab, Université de Fribourg

Many scholars argue that feedback is essential for learning (e.g. Hattie, 2018). However, it remains one of the most neglected aspects of educational practice (Carless & Boud, 2018): little specific training is provided to teachers and few (if any) pedagogical tools that explicitly take into account the dimension of effective and explicit feedback are aimed at students. The benefits of feedback are well established for students, but also for teachers. Indeed, by practising well-calibrated feedback, teachers develop their ability to reason about their actions and observe their impact on the regulation of students' activity (reflective practice). The idea was to develop a tool aimed at enhancing students' learning and wellbeing skills by putting wellbeing at the heart of the feedback.

In order to do so, after a literature review on feedback in education (from 2010 to 2021), the different characteristics of feedback on which research seems to agree on were identified (e.g: the type of feedback, when to give feedback, how to give it,...) (Lucciari, 2020). Building on this review, the first author of this communication introduced a feedback model blending Positive Education research and the three needs described in the self-determination theory (Ryan & Deci, 2000). The model contains six elements: permission, best features, areas of improvement, action plan and check. Each element is accompanied by key questions to guide users. To concretely implement it in a school context, it has been graphically designed and transferred onto a tool to use in the classroom: the Feedback Ruler.

The next step, and objective of this communication, is to present ways of improving this tool by analysing its users' feedback: students and teachers. Via qualitative questions, users are expected to comment on the relevance, coherence and supposed effects of the tool on different dimensions related to pupils' learning and well-being. In order to enhance this tool: this oral communication will provide time for an exchange so that participants can share and comment the results.

#### References

- Carless, D., and D. Boud. (2018). 'The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback.' *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (8):1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: feedback*. Routledge.
- Lucciari, E. (2020). The feedback ruler (Unpublished Master paper). IMAPP Anglia Ruskin.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67. [https://users.ugent.be/~wbeyers/scripts/2011/artikels/Deci&Ryan\\_2000.pdf](https://users.ugent.be/~wbeyers/scripts/2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf)

## *Strengths-based tools for 8-12-year-old pupils: towards a proof of concept.*

**BRESSOUD Nicolas<sup>1</sup>, GAY Philippe<sup>2</sup>, MASCOLO Laetitia<sup>3</sup>, BLOT Anais<sup>3</sup>, LUCCIARINI Elena<sup>4</sup>, BÉTRISEY Isabelle<sup>5</sup>, GOMEZ Jean-Marc<sup>5</sup>, SHANKLAND Rebecca<sup>6</sup>, SAMSON Andrea<sup>7</sup>**

<sup>1</sup>HEP-VS /chEERS lab, Université de Fribourg ; <sup>2</sup>HEPL ; <sup>3</sup>Etat du Valais, Ecoles primaires, Suisse ; <sup>4</sup>HEP-VS / University of East London ; <sup>5</sup>HEP-VS ; <sup>6</sup>laboratoire DIPHE, Université Lyon Lumière 2, France ; <sup>7</sup>UniDistance, Suisse

In line with the development of the implementation of positive psychology interventions in school contexts, this contribution focuses on a teaching sequence aimed at developing the strengths of 8-12-year-old students. This contribution is in line with the theme of developing well-being in an inclusive school context (Bressoud et al., 2017). Based on a pilot material, we propose the first feedback from the use of pupils and teachers of 3 classes in the framework of the preparation of a feasibility study.

The material is based on the character strengths model by Peterson & Seligman (2004). Several research studies indicate the relevance of using approaches based on people's personal strengths in order to develop well-being (e.g. Schutte & Malouff, 2019). In a school context, Quinlan et al (2018), for example, measured a decrease in conflict, an increase in positive emotions and an improvement in the sense of belonging in experimental classes that benefited from such interventions. The authors note the central role of teachers in mediating the effects of the intervention. In this sense, the pilot material was developed on the basis of the recommendations of Linkins et al. (2014), who stress in particular the importance of developing a culture of strengths within the classroom group.

The first data from this pilot experiment focus on the one hand on the pedagogical quality of the material based on qualitative feedback from teachers and pupils. On the other hand, they give indications about the emotional life in the classroom. This provides a basis for formulating hypotheses about the potential impact of the material on pupils' academic well-being.

In particular, the first results indicate that the material is well perceived by teachers and students. On the other hand, the indications of effects on the emotional life in the classroom lead to a discussion about the intensity of the programme and the embodiment of a resource-oriented posture by the teacher.

Perspectives will be discussed with the participants for the development of the tool.

#### References

Bressoud, N., Shankland, R., Ruch, W., & Gay, P. (2017). Character strengths and children with special needs : A way to promote well-being all together ! In J. Marcionetti, L. Castelli, & A. Crescentini (Eds.), *Well-being in Education Systems* (pp. 255-258). Hogrefe.

Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength : A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 9760(February 2014), 1–5. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC : New York: American Psychological Association ; Oxford University Press.

Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A., & Swain, N. (2018). Teachers Matter: Student Outcomes Following a Strengths Intervention Are Mediated by Teacher Strengths Spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20, 2507–2523. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0051-7>

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The Impact of Signature Character Strengths Interventions : A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1179–1196. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2>

## Penser la formation à l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement-apprentissage | AREF\_S13C\_05

*Président(s) de session* : JOINEL ALVAREZ Vanessa (HEP Vaud), VOLPÉ Yann (Université de Genève)

*Discutant(s)* : ROELEN Camille (Université de Lausanne)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : autorité, analyse des pratiques professionnelles, analyse de l'activité, formation à l'enseignement

Dans l'univers anglo-saxon, les recherches concernant la gestion de classe et l'autorité sont principalement sous-tendues par un paradigme *behavioriste*, associé à une pédagogie de la maîtrise (Archambault et Chouinard, 2009). Les chercheurs dressent l'inventaire exhaustif de types de problèmes, de variables en jeu et de stratégies d'intervention efficaces. Ces stratégies sont ensuite intégrées dans des programmes de formation visant l'atteinte de comportements cibles d'élèves ou d'enseignants conformes à des normes sociales attendues, que les professeurs reproduiront en situation professionnelle. Dans certains pays européens, principalement la France mais aussi la Suisse ou la Belgique, l'épistémologie privilégiée est différente. Considérant que « l'activité est une totalité insécable, et que conserver cette propriété de la totalité dans l'analyse des corpus et les démarches pratiques est une condition de leur pertinence » (Barbier & Durand, 2017, p. 23), les chercheurs s'appuient sur l'analyse de l'activité des professeurs dans des situations professionnelles contextualisées impliquant notamment l'exercice de la relation d'autorité. Ce symposium vise à présenter et mettre en discussion les deux types de pratiques de recherche-formation qui en découlent.

Un premier type consiste en l'analyse des pratiques professionnelles à partir de récits de situations vécues produits par des enseignants généralement réunis en groupe, sous la conduite d'un animateur garant du dispositif et porteur de références théoriques explicites. Si divers courants d'analyse de pratiques professionnelles se sont développés depuis les années 1990, ils ont en commun de viser la professionnalisation des acteurs, voire des changements organisationnels ou institutionnels, en permettant de « problématiser les expériences par une exposition, une élaboration, une transformation, une communication à autrui » (Chami, 2020, p. 11).

---

Le second type de pratiques de recherche-formation, apparu à la fin des années 1990, s'origine dans la psychologie du travail et l'ergonomie de langue française pour analyser l'activité réelle des professeurs (Leblanc, Ria & al., 2008). Ces approches s'appuient sur une conception située de l'action et s'inscrivent dans un paradigme interprétatif en accordant de l'importance aux expériences subjectives des enseignants dans la compréhension de leur activité (Joinel Alvarez, 2021).

#### *Bibliographie*

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009. Édition originale 1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. De Boeck.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (Eds.) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.
- Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères. *Savoirs*, 53(2), 11-47. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2020-2-page-11.htm>
- Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage : quelle prise en compte du groupe ?*. Université de Genève. Thèse, 2021. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:158105
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive. *Activités*, 5 (1), 150-172. <http://journals.openedition.org/activites/1941>

## *Former des professeurs à travers le paradigme « analyse de l'activité » : de la plurivocité de la notion de gestion de classe.*

### **ROBBES Bruno**

CY Cergy Paris Université

Les recherches concernant la gestion de la classe sont sous-tendues par trois paradigmes principaux : un paradigme *behavioriste* associé à une pédagogie de la maîtrise (Archambault et Chouinard, 2009) ; un paradigme constructiviste s'inscrivant dans une perspective de responsabilisation (Lanaris et Beaudoin, 2011 ; Dumouchel et Lanaris, 2019) ; un paradigme « analyse de l'activité » qui étudie l'activité des professeurs dans des situations professionnelles contextualisées.

Après un rapide exposé des deux premiers paradigmes, l'objet de cette communication est de présenter le troisième paradigme, dont découlent deux types de pratiques de formation. Un premier type consiste en l'analyse des pratiques professionnelles à partir de récits de situations vécues produits par des enseignants généralement réunis en groupes, sous la conduite d'un animateur garant du dispositif et porteur de références théoriques explicites. Si divers courants d'analyse de pratiques professionnelles se sont développés depuis les années 1990, ils ont en commun de viser la professionnalisation des acteurs, voire des changements organisationnels ou institutionnels, en permettant de « problématiser les expériences par une exposition, une élaboration, une transformation, une communication à autrui » (Chami, 2020, p. 11). Le second type de pratiques de recherche-formation, apparu à la fin des années 1990, s'origine dans la psychologie du travail et l'ergonomie de langue française pour analyser l'activité réelle des professeurs (Leblanc, Ria & al., 2008). Ces approches s'appuient sur une conception située de l'action et s'inscrivent dans un paradigme interprétatif en accordant de l'importance aux expériences subjectives des enseignants dans la compréhension de leur activité.

Notre présentation s'appuie sur l'étude d'un corpus d'ouvrages et d'articles scientifiques, dont l'analyse nous conduit à identifier les caractéristiques des deux types de formations du point de vue de leurs épistémologies, de leurs cadres théoriques, des champs de pratique qui en sont l'objet, des visées.

Partant de cette analyse, nous ferons un retour sur la notion de gestion de classe, à partir de plusieurs notions qui lui sont généralement associées : gestion de la discipline, exercice de l'autorité, activité des professeurs et des élèves, compétences didactiques et pédagogiques. Nous montrerons alors que selon les pays où elle est mobilisée pour former les professeurs, la gestion de classe recouvre des significations et des constituants tantôt semblables, tantôt proches ou différents, ce qui en fait une notion plurivoque.

#### *Bibliographie*

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009. Édition originale 1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. De Boeck.
- Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères. *Savoirs*, 53(2), 11-47. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2020-2-page-11.htm>
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2019). Responsabilisation et dévolution : même combat. *Education & Formation*, (e-312), 81-91. Récupéré de <http://revueeducationformation.be/>
- Lanaris, C. et Beaudoin, M. (2011). Le lien entre didactique et gestion de la classe en formation des maîtres : enjeux pour la pratique enseignante. *Colloque international INRP*. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/120.pdf>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive. *Activités*, 5 (1), 150-172. <http://journals.openedition.org/activites/1941>

## *Exercice de l'autorité des enseignants débutants du primaire et du secondaire dans des dispositifs d'enquête collaborative*

### **VOLPÉ Yann, LUSSI BORER Valérie**

Université de Genève

Parmi les trois paradigmes liés à la gestion de classe travaillés dans ce présent symposium (behavioriste, constructiviste et activité), cette communication prendra place dans l'entrée activité (Leblanc, Ria & al., 2008) qui approche la recherche et la



formation par l'expérience des enseignants en situation de travail. Les traces vidéoscopiques recueillies en classe sont utilisées pour susciter une nouvelle activité depuis l'activité première de classe (Clot, 2006). La méthodologie repose sur l'approche de l'enquête collaborative (Lussi Borer & Muller, 2016) dans laquelle deux partenaires investiguent ensemble un objet d'enquête de manière à transformer leurs réalités respectives : d'un côté les enseignants à travers le renouvellement de leur agir professionnel, de l'autre les chercheurs à travers la production de nouvelles connaissances.

Plus précisément, cette présente communication vise à mettre en regard la manière dont deux populations distinctes (enseignants du primaire et du secondaire) organisent leur activité relative à l'autorité lors de la première année d'exercice professionnel et échangent sur cette thématique dans un dispositif d'enquête. En comparant les enquêtes menées sur une année scolaire par chaque population, notre travail permet de mettre en évidence l'existence d'une tension entre l'idéal enseignant porté par chacun·e des participant·es - bienveillance, privilégiant l'enseignement et l'apprentissage des élèves, absence de toute manifestation d'agacement auprès des élèves - et ce que l'activité réelle des élèves - bruit, agitation, comportements transgressifs - demande à l'enseignant·e en termes de régulations à apporter. Cette différence entre la projection d'un *être* souhaité et le *faire* en situation peut entraîner des processus d'ajustement de soi conduisant à un abandon de certains idéaux ou à un sentiment d'échec personnel (Carra, Boxberger, Robbes & Pesce, 2015).

L'analyse présentée permettra de saisir, depuis les verbatims d'enquêtes collaboratives mobilisant l'artefact vidéo menées par quatre groupes d'enseignant·es sur une année scolaire (deux au primaire, deux au secondaire), la manière dont ils échangent sur l'exercice de l'autorité en situation d'enseignement, mais également de comprendre ce qui est mis en lien avec cette expérience. Elle répondra aux questions suivantes : Quelle activité considèrent les enseignant·es (celle de l'enseignant·e, de l'élève ou l'activité conjointe) ? Parlent-ils de cette activité au niveau spécifique ou au niveau générique ? Sur quelles dimensions de l'autorité échangent-ils (Joinel Alvarez, dans ce symposium) ? Mobilisent-ils des savoirs et si oui lesquels ? Mettent-ils cette activité en lien avec leur expérience professionnelle et si oui comment ? Qu'entraînent leurs échanges : contextualisation, décontextualisation voire recontextualisation de l'activité considérée ?

#### Bibliographie

Carra, C., Boxberger, C., Robbes, B., & Pesce, S. (2015). Gestion des incidents en classe, pratiques professionnelles des enseignants débutants et analyse de la plateforme nationale de ressources numériques Néopass@ction. *Psychology, Society and Education*, 7(2), 153–168. <https://doi.org/10.25115/psyse.v7i2.530>

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 1(1), 165–177.

Lussi Borer, V., & Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement: de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 193–207). PUF.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive. *Activités*, 5(1), 150-172. <http://journals.openedition.org/activites/1941>

## L'analyse de l'activité des enseignant·e·s en formation : une approche pour identifier leurs préoccupations en situation d'exercice de l'autorité

**JOINEL ALVAREZ Vanessa**

HEP Vaud

Cette contribution s'attache à comprendre comment s'organise l'activité des enseignant·e·s en formation en situation d'exercice de l'autorité et, en particulier, à appréhender quelles sont leurs préoccupations typiques et comment ces préoccupations s'articulent dans l'activité.

S'inscrivant dans une « entrée activité » (Barbier & Durand, 2017), notre étude s'appuie d'une part sur une approche éactive de l'activité (Varela, 1989). Nous considérons ainsi que toutes les situations d'enseignement/apprentissage — en particulier les situations où l'enseignant·e exerce son autorité — sont singulières et fondées sur les interactions entre les acteur·trices et l'environnement dans lequel l'activité se déploie. D'autre part, en ancrant notre recherche dans un paradigme interprétatif, nous accordons de l'importance aux expériences subjectives des enseignant·e·s dans la compréhension de leur activité. Nous nous intéressons donc non seulement à ce que font les enseignant·e·s dans leur classe, en considérant l'activité enseignante d'un point de vue extérieur, mais surtout à la manière dont ils·elles vivent ce qu'ils·elles font—leur expérience restituée *a posteriori* (Ria, 2015). Aussi, au niveau méthodologique, afin de saisir toute la complexité de l'activité des enseignants et de prendre en compte leur point de vue, nous avons recueilli et analysé des données d'observation *in situ* combinées à des données de verbalisation *a posteriori* issues d'entretiens d'autoconfrontation simples (Theureau, 2010).

Parmi les composantes émergeant de l'analyse de l'activité des enseignant·e·s en situation d'exercice de l'autorité (actions, intentions, émotions, savoirs mobilisés...), la présente contribution détaillera les préoccupations des enseignant·e·s en formations. Deux préoccupations typiques sont communes à l'ensemble des participant·e·s et ce, quelle que soit la discipline enseignée. Ils cherchent :

1. à enrôler/maintenir le ou les élève(s) dans la tâche et ;
2. à gérer un ou des comportement(s) d'un ou plusieurs élève(s) perçu(s) comme inapproprié(s).

Si ces résultats font échos aux travaux de Durand (1996) et Ria (2019) sur les préoccupations des enseignant·e·s débutant·e·s, ils montrent également qu'en situation d'exercice de l'autorité, les enseignant·e·s en formation articulent ces deux préoccupations typiques de trois façons distinctes. Dans les situations les plus favorables, les moins communes également, ces deux préoccupations sont imbriquées et se nourrissent l'une de l'autre. Le plus souvent, les EF poursuivent l'une ou l'autre des deux préoccupations typiques, qui sont alors, dans leur discours, indépendantes. Enfin, dans les situations les plus problématiques,

---

documentées abondamment dans notre étude, les deux préoccupations typiques sont perçues comme incompatibles, s'opposant et étant à l'origine de dilemmes.

#### *Bibliographie*

Barbier, J.-M., & Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF.

Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences Humaines.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Seuil.

## Réussir dans l'enseignement supérieur : Clarification conceptuelle et extension de l'approche éducative à l'orientation | AREF\_S13C\_06

### *Réussir dans l'enseignement supérieur : Clarification conceptuelle et extension de l'approche éducative à l'orientation*

*Président(s) de session* : **CANZITTU Damien** (Université de Mons), **DE CLERCQ Mikaël** (Université de Louvain-la-Neuve)

*Discutant(s)* : **MASDONATI Jonas** (Université de Lausanne)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Enseignement obligatoire, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : orientation, enseignement supérieur, transition scolaire, réussite scolaire, développement personnel et professionnel

La transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur est une étape complexe pour le jeune qui est amené à affronter un ensemble de défis tout en développant son nouveau statut d'étudiant (De Clercq & Perret, 2020). D'ailleurs un grand nombre d'étudiants peinent à surmonter ces obstacles à la transition ce qui se traduit par un taux d'échec élevé en première année de l'enseignement supérieur. Dans le contexte belge francophone, environ 60% des étudiants échouent leur première année dont 25% d'entre eux abandonnent et quittent l'enseignement supérieur (Brunet et al., 2021).

Afin de contrer cette situation alarmante, de nombreux moyens ont été mis en place pour accompagner l'étudiant dans cette transition. Cependant, plusieurs limites à ces accompagnements peuvent être pointées. Premièrement, les effets des accompagnements proposés sont encore trop peu évalués (Stes et al., 2010). Deuxièmement, la vision même de la réussite étudiante est encore trop souvent cantonnée à la notion de performance ou de validation de crédits (Annot et al., 2019). Troisièmement, l'accompagnement à la réussite est essentiellement vu comme un élément à traiter pendant la première année de l'enseignement supérieur alors qu'un grand nombre de facteurs de réussite se travaillent avant l'entrée dans l'enseignement supérieur (Canzittu, 2019 ; De Clercq, 2019). Pour palier ces trois limites, ce symposium propose d'étendre notre regard sur la réussite dans l'enseignement supérieur. Pour ce faire une première présentation viendra proposer un cadre clair d'identification des différentes formes d'accompagnement et des différentes facettes de la réussite ; étendant entre autres le concept au soutien de l'étudiant dans son orientation scolaire et professionnelle. Une deuxième présentation présentera ensuite la façon d'accompagner l'étudiant dans son orientation pendant la première année à l'université ainsi que sa relation avec sa réussite et sa persévérance. Une troisième présentation viendra clôturer l'analyse en présentant les effets d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation visant à accompagner les jeunes dans leur développement personnel et professionnel dans l'enseignement obligatoire.

Au moyen des trois présentations notre discutant questionnera l'audience sur les frontières du concept de réussite, les politiques d'accompagnement à la réussite et à l'orientation et l'analyse des effets des actions mises en place.

#### *Bibliographie*

Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., & Vari, J. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. Rapport du CNESCO, 1-70.

Brunet, S., Dujardin, C., Louis, V., O'Dorchai, S., & Dehon, C. (2021). Les réformes de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation. *Dynamiques Régionales*, 11, 1-90.

Canzittu, D. (2019). Penser et agir l'orientation au 21<sup>e</sup> siècle. De l'élève au citoyen engagé. Qui plus Est.

De Clercq, M., & Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (58).

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010, //). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49.

---

## *Evaluer les pratiques d'accompagnement de l'étudiant dans l'enseignement supérieur : clarification conceptuelle et analyse méthodologique*

**DE CLERCQ Mikael**

Université de Louvain-la-Neuve

La transition vers l'enseignement supérieur est une période éprouvante pour une majorité d'étudiants (De Clercq, 2019). En Belgique, des taux d'abandon et d'échec stables de 22% et 60% en fin de première année peuvent être constatés (Brunet, Dujardin, Louis, O'Dorchaï, & Dehon, 2021). Pour lutter contre cette problématique, une grande diversité d'actions de soutien a vu le jour ces trente dernières années.

Cependant, il est aujourd'hui difficile de catégoriser ces pratiques (Perret, 2014), l'évaluation rigoureuse de leurs effets reste trop rare (Stes et al., 2010) et la vision même de réussite académique manque de clarté (Annoot et al., 2019). Le but de cet article est d'apporter une proposition de clarification conceptuelle et méthodologique venant pallier ces trois limites actuelles.

Premièrement, une réflexion théorique couplée à l'analyse systématique de 60 pratiques d'accompagnement permettra de proposer un référentiel commun de classification et de visée d'action. Ce référentiel proposera une clarification conceptuelle des types d'actions menées et des visées de ces dernières (compétences méthodologiques, disciplinaires, de gestion de soi, de développement du projet personnel et professionnel...).

Deuxièmement, plusieurs pistes de soutien à la conceptualisation d'évaluation rigoureuse d'une pratique d'accompagnement de l'étudiant seront présentées sur base de l'analyse des difficultés d'évaluation des pratiques issues des entretiens réalisés avec 10 accompagnateurs de la réussite.

Troisièmement, les résultats des deux premiers volets permettront d'apporter une réflexion théorique sur la définition de réussite dans l'enseignement supérieur tentant de dépasser la simple notion de performance ou de validation de crédits.

Ensemble ces trois volets offriront une discussion large sur l'accompagnement de l'étudiant dans l'enseignement supérieur et les pistes futures d'amélioration de ce dernier.

### *Bibliographie*

Brunet, S., Dujardin, C., Louis, V., O'Dorchaï, S., & Dehon, C. (2021). Les réformes de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation. *Dynamiques Régionales*, 11, 1-90.

De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-27.

De Clercq, M., & Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation*.

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010, //). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49.

## *Accompagner les étudiants universitaires dans leur processus d'orientation grâce à l'outil My System of Career Influence (version adulte)*

**MIERMONT Anye, CANZITTU Damien**

Université de Mons

Dès les premières années de leur cursus scolaire, les jeunes doivent choisir leur orientation, d'abord par le choix de l'école et puis par les choix d'option et de filières d'enseignement (Canzittu, 2020). Si les préférences personnelles sont une variable influençant les choix d'orientation (Holland, 1996), les informations et les pressions extérieures, explicites ou implicites, proches ou périphériques au jeune, peuvent aussi guider les prises de décision, voire même les contraindre (McMahon et al., 2017). De plus, le monde du travail est complexe et en rapide évolution. Les parcours professionnels linéaires ne constituent désormais qu'une forme de construction de carrière parmi tant d'autres. Les interventions en matière de développement de carrière doivent donc évoluer afin de répondre plus efficacement aux besoins des adolescents et des adultes (Guichard, 2018), au sein du système scolaire et en dehors.

Cette présentation portera sur nos travaux de recherche relatifs à la mise en place d'un outil d'accompagnement à l'orientation auprès d'étudiants de première année de bachelier de Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons. Dans ce cadre, nous leur avons proposé l'outil d'évaluation qualitative de la carrière « *My System of Career Influences - Adult* » (MSCI ; McMahon, Patton & Watson, 2005). Le MSCI est un outil d'évaluation qualitative de la carrière permettant un processus de réflexion personnel dans le but d'identifier les éléments pouvant avoir une influence sur le développement de carrière et les choix d'orientation présents et futurs.

La présentation s'axera d'abord à définir les influences possibles dans les choix d'orientation et leur impact sur les décisions de carrière. Ensuite, nous présenterons l'outil MSCI et l'adaptation francophone que nous avons réalisée, en ligne à destination des étudiants de première année universitaire. En outre, nous expliquerons l'évaluation que nous avons menée par rapport à cet outil par le biais d'un protocole pré et post-test (à partir de trois questionnaires d'enquête en ligne : l'Echelle des capacités d'adaptation de carrière (CAAS) (Johnston et al., 2013); l'Echelle d'évaluation du statut d'identité professionnelle (VISA) (Lannegrund-Willems et Perchec, 2017) ; l'Inventaire relatif à la construction de carrière (SCCI) (Savickas et al., 2018). Enfin, la mise en place de l'outil sera discutée quant à sa possible implantation dans l'aide à la réussite des étudiants universitaires ainsi qu'en ce qui concerne plus-values et qualités en regard des concepts évalués par les questionnaires d'enquête.

---

#### Bibliographie

- Canzittu, D. (2020). A framework to think school and career guidance in a VUCA world. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619>
- Guichard, J. (2018). Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement humain équitable et durable ? *Concevoir, Construire Sa Vie et s'orienter Dans Un Monde En Crise*.
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2017). *My System of Career Influences* (2nd ed.). Australian Academic Press.

## *Accompagner les élèves de l'enseignement secondaire à identifier leurs influences d'orientation grâce à l'outil My System of Career Influence (version adolescent)*

**ABBÈS Amélia, CANZITTU Damien**

Université de Mons

L'orientation des jeunes, particulièrement au sein de l'enseignement obligatoire, est un enjeu prépondérant pour nos systèmes éducatifs (Canzittu, 2018). En effet, les organismes internationaux, tels que l'OCDE, l'UNESCO... mettent en avant la nécessité de mieux former nos élèves aux prises de décisions, mais également à la gestion des transitions et de leur développement personnel et professionnel. Dans ce cadre, les systèmes éducatifs doivent déployer des moyens pédagogiques et didactiques pour amener les jeunes à développer de véritables compétences à s'orienter (Bangali, 2021). Certains systèmes, comme celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique préconise de mettre en place une approche éducative de l'orientation au sein même des disciplines scolaires (Canzittu, 2019). Parmi les compétences qui peuvent y être abordées, l'identification et la compréhension des influences de choix apparaît comme une capacité permettant de mieux gérer son parcours de vie, mais également d'augmenter la réflexivité des individus (McMahon et al., 2017).

C'est cette compétence qui est investiguée dans cette présentation par le biais de l'utilisation de l'outil « Mon système d'influences sur la carrière – Adolescents » (McMahon et al., 2017). Son objectif est d'aider les adolescents à donner un sens à leur processus de décision de carrière. Le cadre théorique systémique de l'évolution de carrière a été utilisé comme cadre théorique global (McMahon et Patton, 1995). L'outil étant rédigé en anglais, à d'abord été traduit. Il est composé du livret « Workbook » destiné aux étudiants et du livret du guide de l'animateur consacré au professionnel. Il a été utilisé au sein d'une classe de troisième année de l'enseignement secondaire général en Belgique, celle-ci étant composée de 7 filles et de 2 garçons âgés de 14 à 15 ans. Une séance d'information lié au cadre théorique et au développement de celui-ci a précédé la passation de l'outil. La passation a été faite individuellement à domicile en raison des réglementations liées à la Covid-19. La dernière étape, avant la séance de débriefing, a été dédiée à la représentation de leur système d'influences sur la carrière sous forme de diagramme.

Notre présentation abordera d'abord le champ théorique de l'évolution de carrière (théorie des système) et contextualisera ensuite l'aide à l'orientation qui est proposée dans l'enseignement secondaire belge francophone. Ensuite, nous présenterons l'outil utilisé, sa traduction et sa mise en place auprès des élèves. Enfin, nous développerons les résultats obtenus par la complétion de l'outil et les perspectives de développement.

#### Bibliographie

- Bangali, M. (2021). *Les compétences à s'orienter. Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle* (M. Bangali, Ed.). Mardaga.
- Canzittu, D. (2018). *Orientation scolaire et approche orientante : les politiques et dispositifs d'orientation dans les systèmes scolaires*. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211\\_Cnesco\\_orientation\\_Canzittu.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_Canzittu.pdf)
- McMahon, M., & Patton, W. (1995). Development of a Systems Theory of Career Development. *Australian Journal of Career Development*, 4(2), 15–20. <https://doi.org/10.1177/103841629500400207>
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2017). *My System of Career Influences (MSCI). Facilitators' Guide*. Australian Academic Press.

## Communications individuelles | AREF\_S13C\_07

### *Co-construire une pédagogie de l'égalité dans une perspective genre intersectionnelle : expérience de mise en œuvre de la constellation de l'inclusion dans la HES-SO*

**GUILLAUME-GENTIL Emmanuelle<sup>1</sup>, MAHFOUDH Amel<sup>2</sup>, CONSTANTIN Sandra V.<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL), HES-SO ; <sup>2</sup>HETS HES-SO Valais/Wallis ; <sup>3</sup>Department of social policies, London School of Economics

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Formation continue, Justice sociale, inégalités et équité, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Pédagogie de l'égalité, intersectionnalité, genre, formation d'adultes

Il y a plus de dix ans, le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) inaugurerait un Programme national de recherche (PNR) intitulé « Égalité entre hommes et femmes » (PNR 60), dont les résultats devaient servir de « base pour l'élaboration d'une politique durable de l'égalité » dans les écoles helvétiques. Le volet des recherches qui a été examiné, dans une perspective de genre, les pratiques et les représentations d'enseignant-e-s de l'école obligatoire a mis en évidence que, malgré la promotion par la Conférence des Directeurs et des Directrices de l'Instruction Publique (CDIP) d'un enseignement qui intègre la question de l'égalité et de la lutte contre les stéréotypes liés à l'appartenance de genre ou ethnique, la place faite à l'égalité dans l'action pédagogique des enseignant-e-s est très variable (Fassa Recrosio, Storari, Rolle, & Studer, 2014). Il a par ailleurs été observé que des savoirs scolaires androcentrés et stéréotypés, fondés sur l'idéologie patriarcale (Morin-Messabel et Salle, 2013 ; Magar-Breuner, 2017), associés à des pratiques pédagogiques différenciées selon le sexe des étudiant-e-s (Duru-Bellat, 1995 ; Mosconi, 1998 : 2001), ont tendance à « teinter » le rapport pédagogique et à influencer les orientations disciplinaires et professionnelles des étudiant-e-s (Marry, 2000 ; Mosconi, 1989 ; Rollin, 2012).

A travers la présentation du projet de « Co-construire une pédagogie de l'égalité dans la HES-SO » [1], nous proposons d'examiner dans quelle mesure une approche pédagogique « de » l'égalité constitue une réponse possible à ces problématiques. Le dispositif pédagogique s'inscrit dans la tradition des pédagogies de l'émancipation et des pédagogies critiques féministes (Collet, 2018 ; Freire, 1982 ; Pereira, 2019 ; Solar, 1992). Il se fonde sur un outil pédagogique original, que nous avons développé dans le cadre de notre recherche : la constellation inclusive. Celui-ci vise à co-construire avec les enseignant-e-s de nouvelles pratiques, dispositifs, et postures pédagogiques inclusives lors de la dynamique d'enseignement.

Après être revenues sur le contexte qui a mené au présent projet, ainsi que son ancrage épistémologique, nous présenterons le dispositif pédagogique et les activités qu'il sous-tend. Nous concluons par un examen critique sur sa mise en œuvre, autour notamment des résistances rencontrées durant les premières journées d'expérimentation.

[1] Recherche n°98272/PGB7 financée par la HES-SO dans le cadre du plan d'actions égalité 2017-2020.

#### *Bibliographie*

Constantin, S.V. ; Guillaume-Gentil, E. ; Mahdoudh, A. ; Plazzo-Crettol, C. ; Rey, S. ; Togni, C. et Hugon, S., 2022, « La constellation inclusive : Pour co-construire une pédagogie de l'égalité dans une perspective intersectionnelle et de conscientisation », *Revue (petite) enfance*, n°137 (à paraître)

Girardat, J., Jung, E. et Magar-Braeuner, J. (2014). Le concept d'intersectionnalité à l'épreuve de la pratique : l'exemple de la formation " regards croisés sur l'égalité et les discriminations ", *Nouvelles Pratiques sociales*, 26, 2 : 235-250.

hooks, b., (1994). *Teaching to Transgress - Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Pagé, G., Solar, C., & Lampron, E.-M. (2018). Les pédagogies féministes et les pédagogies des féminismes : une mise en perspective. *Recherches féministes*, 31(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1050651ar>

Solar, C. (1992). Dentelle de pédagogies féministes. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 264-285.

### *L'inclusion de l'histoire des personnes LGBT dans le curriculum d'histoire de l'État de Californie : quelles finalités à l'œuvre ?*

**BERTON Olivier**

Université Paris-Est Créteil, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Enseignement obligatoire, Genre

*Mots-clés* : Curriculum, Histoire scolaire, Inclusion, LGBT, Éducation aux États-Unis

En 2011, à la suite du vote du *FAIR Education Act* (S.B. 48, 2011) la Californie est devenue le premier État états-unien et dans le monde à rendre obligatoire, dans les établissements scolaires publics, l'enseignement de l'histoire des personnes LGBT. Cette loi s'inscrit dans le prolongement du processus d'inclusion des minorités ethnoculturelles au sein des programmes d'histoire-sciences sociales, commencé à la fin des années 1960. Or les différents acteurs et actrices impliqués, qu'elles ou ils soient politiques, sociaux, institutionnels, éducatifs ou universitaires, ont assigné à ce nouvel enseignement des finalités distinctes, parfois divergentes, qui se sont superposées au cours du processus d'adoption, de promotion et de mise en application de la loi : (a) des *finalités identitaires* consistant à désinvisibiliser des figures historiques considérées comme LGBT pour permettre aux

élèves LGBT+ de construire leurs propres modèles d'identification ; (b) des *finalités civiques ou morales* visant à apporter un remède aux problèmes de harcèlement et de violences scolaires en raison du genre ou de l'orientation sexuelle ; (c) des *finalités critiques*, dont l'ambition est d'amener les élèves à questionner les catégories sexuelles et de genre produites par la société et ses institutions. Afin de déterminer laquelle ou lesquelles de ces finalités prédominent dans les représentations des professeur-es d'histoire, j'ai conduit une enquête par entretiens auprès d'un corpus qualitativement diversifié de sept enseignant-es. Mon hypothèse était que les finalités identitaires et morales seraient prévalentes dans leurs discours, du fait, d'une part, de l'approche majoritairement multiculturelle de l'éducation aux États-Unis et, d'autre part, de la culture éducative américaine, axée sur le développement moral de l'élève (Holmes et McLean, 2020). L'enquête a permis de confirmer une survalorisation des finalités identitaires et morales, au détriment des finalités critiques. Elle a également fait ressortir d'autres éléments importants : (a) sur un plan *sociologique*, l'adhésion aux objectifs déclarés du *FAIR Education Act* s'est clairement révélée un marqueur politique, en lien avec les guerres culturelles qui polarisent la société états-unienne (Nash, Crabtree et Dunn, 2000) ; (b) sur un plan *épistémologique*, les discours produits par les enseignant-es interrogé-es tendent à naturaliser et à déssexualiser les catégories sexuelles, ce qui peut être interprété comme une influence du courant LGBT+ assimilationniste dans l'arène publique (Marche, 2017) ; (c) sur un plan *didactique*, les discours des enseignant-es semblent indiquer que l'inclusion de ces problématiques s'est faite majoritairement selon une approche additive et non transformative (Banks et McGee Banks, 1989/2020).

#### Bibliographie

- Banks, J. A. et McGee Banks, C. A. (dir.) (2020). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (10e éd.). Wiley. (Ouvrage original publié en 1989.)
- Holmes, B., McLean, M. (2020). *The Curriculum. A Comparative Perspective*. Routledge. (Ouvrage original publié en 1989.)
- Marche, G. (2017). *La militance LGBT aux États-Unis. Sexualité et subjectivité*. Presses universitaires de Lyon.
- Nash, G. B., Crabtree, C., Dunn, R. E. (2000). *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*. Vintage Books. (Ouvrage original publié en 1997.)
- S.B. 48, 2011–2012 Leg., Reg. Sess. (Cal. 2011). [https://leginfo.ca.gov/faces/billTextClient.xhtml?bill\\_id=201120120SB48](https://leginfo.ca.gov/faces/billTextClient.xhtml?bill_id=201120120SB48)

## L'approche genre dans les manuels des mathématiques à l'école primaire au Maroc.

**BOUMOUJOU Mohamed, RÉGNIER Jean-Claude**

Université Lumière Lyon 2, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Genre, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : genre, stéréotypes, manuels des mathématiques, école primaire, Maroc.

### Introduction

Des études montrent que les femmes demeurent exclues du domaine des sciences (Perronnet, 2020, p.4). Dès l'enseignement primaire, une représentation sociale perdure selon laquelle les filles ne sont pas douées en mathématiques ainsi au Maroc seulement 45% de femmes contre 55% d'hommes se trouvent en filières STIM. Nous nous interrogeons sur la contribution des contenus des manuels scolaires de mathématiques au maintien de ces stéréotypes sexuels.

### Questions principales

Comment ces inégalités sont introduites dans ces manuels ? Comment les femmes y sont sous-représentées ? En dépit de l'absence de différences significatives entre les performances des filles et celles des garçons en mathématiques selon TIMSS (2015) alors que celles constatées dans TIMSS (2011) montraient que les garçons dépassaient les filles de 7 points.

### Méthodologie

Nous avons procédé à une analyse documentaire de manuels scolaires de mathématiques de l'école primaire au Maroc visant à identifier la place de la question de l'égalité entre les sexes, selon une approche quanti-qualitative pour décrire les informations recensées dans les textes et les images et identifier la présence ou l'absence de ce thème dans le manuel scolaire, et pondérer la présence/absence des deux sexes et les façons dont ils sont représentés socialement dans les différents supports didactiques (images, textes, etc.).

### Résultats

L'analyse des données construites à partir du manuel de 3<sup>ème</sup> classe de l'enseignement primaire met en évidence l'existence du maintien des formes sexuées véhiculées à travers des textes et des images d'une façon implicite et explicite. Ainsi, dans les 48 énoncés de problèmes et de consignes d'exercices en langue arabe qui ont mobilisé des prénoms, on trouve 49 prénoms masculins contre 37 prénoms féminins ; soit un pourcentage d'environ 57% pour le sexe masculin et 43% pour le sexe féminin. Par ailleurs, l'analyse montre également une sous-représentation des métiers accordés au féminin, soit environ 32% pour les noms des activités socioprofessionnelles ou métiers au féminin contre 68% des noms des métiers au masculin.

### Éléments de discussion

Les efforts déployés sur le plan législatif (La constitution du 2011, article. 19 et 31) comme sur celui du curriculum (Charte nationale de l'éducation 1999, article.12 ; Programme d'urgence 2009-2012, domaine. 3) semblent inhibés par la permanence de contenus des manuels scolaires de mathématiques ne prenant pas suffisamment en compte la dimension *genre* dans leurs conceptions. De ce fait, ils contribuent probablement à reproduire le système de classification et de domination induit par d'autres espaces de socialisation.

#### Bibliographie

- Perronnet, C. (2020). *Les maths : obstacles ou leviers pour l'égalité des sexes*. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02606217/> (consulté le 22/03/2022).

Khzami, S et al. (2012). « Les valeurs transmises par les manuels scolaires marocains et par les enseignants à travers l'éducation à la santé et à la sexualité ». URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00766927/document>. (Consulté le 03/04/2017).

Sinaglia-Amadio, S. (2010) « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes », *Nouvelles Questions Féministes* N°. 2 (Vol. 29), p. 46-59.

Constitution de 2011 du Royaume du Maroc URL : [http://ism.ma/ismfr/francais/Textes\\_francais/cm2011.pdf](http://ism.ma/ismfr/francais/Textes_francais/cm2011.pdf) (consulté le 11/04/2022).

Commission Spécial Éducation Formation, Charte nationale d'éducation et de formation de 1999 URL: <https://loanweb.info/sites/default/files/documentation%20iscae%20rabat%202018.pdf> (consulté le 22/03/2022)

## Communications individuelles | AREF\_S13C\_08

### *Penser l'inclusion des adultes éloignés de l'emploi : retour d'expérience des acteurs et actrices*

**PLAUD Cécile<sup>1</sup>, LOTFI Denis<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ENSTA Bretagne, France ; <sup>2</sup>CIFEP

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Inclusion, public éloigné de l'emploi, identité professionnelle, dispositif de formation, alternance

Notre recherche a été initiée dans le cadre de la mise en place d'un dispositif expérimental de formation en alternance, le dispositif Fair[e] (favoriser l'inclusion et le retour à l'emploi). Son ambition est de proposer un cadre propice à l'insertion professionnelle d'adultes éloignés de l'emploi. Il est construit sur la base de plusieurs temporalités articulées autour de sessions courtes de formation et de périodes plus longues en alternance.

Porté par l'État, la Métropole de Lyon, la fondation de l'Olympique Lyonnais et les entreprises, ce dispositif a pour ambition de ramener environ 750 personnes sur le chemin de l'emploi. Selon Vincent Beley, (directeur de la Maison Métropolitaine d'Insertion pour l'emploi), le partenariat avec l'Olympique Lyonnais permet de capter l'attention d'un public que le service public de l'emploi n'arrive pas toujours à mobiliser.

En cela, FAIR[E] relève d'une vision active du non-emploi (Ebersold, 2004), il s'agit de mettre les individus en situation de travail en proposant des parcours d'insertion dans et vers l'emploi. Le champ de recherche sur l'inclusion en éducation et formation est riche de contributions et s'organise autour d'une conception systémique de la société (Ebersold, 2009). Qu'il s'agisse de questionner des publics (enfants ou adultes) à besoins éducatifs particuliers, notamment en raison d'un handicap, ou encore d'investiguer la formation des personnels enseignants à la diversité et l'inclusion. Notre contribution prolonge ces travaux en proposant de porter le regard sur le vécu et l'expérience d'adultes éloignés de l'emploi, qui intègrent un dispositif d'insertion professionnelle.

Notre méthodologie repose sur des entretiens semi-directifs conduits auprès de six personnes qui viennent d'entrer dans le dispositif Fair[e]. Les entretiens sont structurés autour d'un guide qui aborde successivement les thèmes suivants : les trajectoires de vie, les parcours de formation, le dispositif de formation (motivations, conditions d'entrée, attentes).

A l'appui d'une analyse de contenu structurale (Demazière et Dubar, 1997) et thématique (Bardin, 2001), nous mettons en évidence les motivations et attentes des personnes qui intègrent ce dispositif. Ceci nous permettra de mettre en discussion la vision active du non-emploi qui enjoint aux personnes sans emploi d'être des entrepreneurs d'eux-mêmes (Ebersold, 2004). De cette perspective critique, nous analyserons comment ces personnes sont amenées à redéfinir leur identité professionnelle (Dubar, 2000).

*Bibliographie*

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10e éd.). Paris : Presses Universitaires de France

Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.

Dubar, C. (2000) *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Presses universitaires de France, coll. « Lien social », Paris.

Ebersold, S. (2004). *L'insertion ou la délégitimation du chômeur*. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (4), 92-102.

Ebersold, S. (2009). *Inclusion*. *Recherche et formation*, (61), 71-83.

### *Former les publics fragiles aux « compétences clés » par l'autoformation accompagnée*

**LEPERS Eléonore**

Université de Lille, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Education tout au long de la vie

*Mots-clés* : formation d'adultes, compétences clés, pédagogie personnalisée, accompagnement, précarité

Les lois françaises sur la formation professionnelle de 2014[1] et de 2018[2] mettent l'accent sur la sécurisation des parcours, les compétences clés, l'inclusion et l'autonomisation des personnes. Dans la lignée de ces lois, le Pacte régional d'investissement dans les compétences (PRIC 2019) encourage les parcours de formation favorisant l'employabilité. C'est dans ce contexte qu'a vu le jour le dispositif de formation « compétences clés 2018-2023 » dans la région Hauts-de-France. Les programmes proposés

---

dans ce cadre (« se former pour lire, écrire, agir », « dynamique vers l'emploi » et « langues étrangères ») s'appuient notamment sur l'autoformation accompagnée (Carré et Tétart, 2003) pour répondre aux besoins de ce public particulier souvent encadré par des formateurs aux conditions d'exercice de l'activité pouvant être précaires. Ces types de formations s'adressent à un public vulnérable et fragile, peu scolarisé, faiblement qualifié, pour améliorer son employabilité et son insertion sociale (Tiberghien-Bovy, 2007).

L'hypothèse que nous formulons est la suivante : La précarité partagée contribue à renforcer la relation pédagogique basée sur l'accompagnement (Paul, 2017). Sa mise en place s'appuie sur un dispositif, des pratiques d'apprentissage qui peuvent, dans une certaine mesure, valoriser l'image de soi à la fois du formateur et du stagiaire (1), encourager l'expression d'une reconnaissance professionnelle réciproque (2) et amorcer une dynamique de (re)construction identitaire pour chacun des acteurs de la relation (3).

A travers une recherche qualitative qui est basée sur l'analyse de 30 entretiens semi-directifs et de 6 sessions d'observations menés dans plusieurs centres de formation du nord de la France auprès de formateurs et de stagiaires, notre contribution visera à montrer que l'autoformation accompagnée favorise la relation pédagogique instituée par le dispositif. L'apport de cette relation, pour la plupart des stagiaires qui suivent ces formations « en compétences clés », se traduit par l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques. Elle se manifeste aussi par une revalorisation de l'image de soi, un tremplin pour une nouvelle construction identitaire (Dubar, 1991), utiles à leur intégration ainsi qu'à leur insertion sociale et professionnelle au moins à court terme. Cette relation instaurée participe également à la reconnaissance professionnelle du formateur.

[1] Loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale

[2] Loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel

#### *Bibliographie*

Carré, P. et Tétard, M. (coord.) (2003). Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes. Paris : L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».

Dubar, C. (2015). La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin.

Paul, M. (2017). La démarche d'accompagnement - Repères méthodologiques et ressources théoriques. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Tiberghien-Bovy, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques, Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, n°14, p. 8-55.

## *L'accomplissement interactionnel du tutorat dans l'accompagnement dans et vers l'emploi ordinaire : le cas des accompagnateurs d'un programme d'aide à l'insertion professionnelle d'adultes vivant avec des troubles psychiques*

**BIMONTE Ayla**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Education tout au long de la vie, Enseignement et formation professionnels, Langage et éducation*

*Mots-clés : insertion professionnelle, troubles psychiques, accompagnement au travail, compétences interactionnelles, tutorat*

Cette contribution s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation qui vise à étudier les compétences interactionnelles telles qu'elles sont mobilisées dans les pratiques d'accompagnement existantes au sein d'un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle d'adultes vivant avec des troubles psychiques. Le dispositif dont il est question intègre les bénéficiaires au sein d'une entreprise sociale et assure un soutien à la personne en poste en vue d'une potentielle future intégration professionnelle en milieu ordinaire. Dans ce contexte, des intervenants socio-professionnels assurent aux bénéficiaires un accompagnement de proximité en situation de travail sous forme de tutorat, ils confient des tâches productives aux bénéficiaires et les accompagnent dans les apprentissages en lien avec leur projet d'insertion (de Pierrefeu et al., 2017).

Dans cette communication, nous traiterons des questions de recherche suivantes. Au vu des caractéristiques du public et des objectifs du dispositif, quelles sont les spécificités de l'accompagnement proposé par les intervenants socio-professionnels dans ce contexte ? Comment l'accompagnement vers l'inclusion en milieu professionnel s'accomplit-il en situation de travail ? Comment la fonction de tuteur est-elle endossée par les professionnels dans les interactions avec les bénéficiaires ? Quels savoirs sont en jeu dans les interactions d'accompagnement ? Pour répondre à ces questions, nous adoptons une perspective interactionnelle en analyse du travail (Filliettaz, et al. 2021), centrée sur une démarche d'analyse des ressources multimodales déployées dans l'interaction tutorale (Durand, et al. 2015) et de repérage des compétences d'interaction telles qu'elles sont accomplies séquentiellement et conjointement par les participants (Mondada, 2006, Filliettaz, 2018). Les données empiriques que nous exploitons consistent en un corpus d'extraits audio-vidéos d'interactions, retranscrits et codées, entre les intervenants socio-professionnels et les bénéficiaires en situations de travail, recueillis dans différents secteurs d'activité (restauration, imprimerie, horticulture).

L'analyse interactionnelle des séquences permet de mettre en évidence la manière dont les professionnels aménagent les conditions pour travailler sur des savoirs de nature différente. Il en ressort que les professionnels orientent leur activité tutorale sur deux objets distincts : a) les savoirs de métiers mobilisés dans les tâches productives en cours, b) les savoir-être requis dans la gestion des émotions et des comportements des bénéficiaires. Les analyses mettent en évidence les ressources interactionnelles mobilisées par les professionnels afin d'accompagner les bénéficiaires dans l'apprentissage de ces deux types



---

de savoirs indispensables aussi bien dans le processus d'inclusion au sein de l'entreprise sociale qu'en vue d'une potentielle réinsertion en milieu ordinaire.

#### *Bibliographie*

- de Pierrefeu, I., Corbière, M., & Pachoud, B. (2017). Les accompagnants à l'insertion professionnelle en milieu ordinaire pour les personnes en situation de handicap psychique au sein des ESAT de transition Messidor. *Santé mentale au Québec*, 42(2), 155-171.
- Durand, I., Trébert, D., Fillietaz, L. (2015). Offre et prise de place : l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. In L. Fillietaz, K. Baslev, I. Vinatier (dir.), *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours ?* Paris : L'Harmattan.
- Fillietaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève: Carnet des sciences de l'éducation.
- Fillietaz, L., Bimonte, A., Kolei, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S. & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 83-119.

## *Ruptures de scolarité et dispositifs de raccrochage : regards rétro-actifs de jeunes sur leur trajectoire et l'accompagnement reçu*

### **MOTTET Geneviève**

Université de Genève, Suisse, FPSE, EduMiJ

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Motivation, Dispositifs et outils, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine*

*Mots-clés : décrochage, raccrochage, dispositifs, aménagements, trajectoires*

Cette communication s'intéresse à la question du parcours d'engagement de jeunes dans le processus de décrochage et/ou de raccrochage scolaire à partir d'une dimension processuelle – entendue en termes de carrières (Filleule, 2009) ou de trajectoire et en interrogeant les conditions sociales de survenue de cet engagement. Il s'agit d'une étude sur les raisons personnelles données à celui-ci (conscientisé ou non) dans ces processus.

Notre récolte de données est double. D'une part, elle provient des réponses à un questionnaire en ligne adressé aux jeunes ayant été inscrits dans un dispositif externe de raccrochage scolaire. D'autre part, elle s'appuie sur l'analyse d'entretiens compréhensifs semi-directifs, proches des récits de vie (trajectoire scolaire), menés auprès de jeunes volontaires ayant été inscrits dans ce dispositif.

Le propos de cette présentation est de mettre en lumière les événements relevés par les jeunes qu'ils estiment comme ayant eu un impact sur leur processus de raccrochage ou simplement comme ayant été une ressource pour leur bien-être.

Nous verrons la manière dont ils revisitent les modalités d'actions mises en place les concernant, et comment ils appréhendent le travail en réseau qui s'est constitué autour d'eux et de leurs parents. Nous nous intéresserons aux discours qu'ils portent sur l'école relativement aux questions de certification et d'orientation scolaire, de modalités de suivi, ainsi que de vision de leur propre décrochage scolaire et verrons ce qui a fait sens pour eux dans l'accompagnement qu'ils ont reçu, et quelles sont les « bonnes pratiques » qu'ils attribuent à la lutte contre le décrochage scolaire.

#### *Bibliographie*

- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 75-97.
- Blaya, C. (2012). Le décrochage dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 69-80.
- Draelants, H., Verhoeven, M., Cattonar, B., Siroux, J.-L. & Zune, M. (2016). Accompagner le changement dans les trajectoires biographiques de jeunes en rupture sociale : la motivation individuelle, solution ou question ? *Les Cahiers Dynamiques*, 1(67), 91-98.
- Landès, L. & Lefeuve, G. (2014). Les pratiques d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 95-126.
- Merri, M. & Numa-Bocage, L. (2019). Entre décrochage(s) et raccrochage(s)scolaires : paroles de jeunes et mises en récit. *Éducation et francophonie*, 47 (1), 1-14.
- Mottet, G. (2019). Lutter contre le décrochage scolaire. In J.-M. Huguenin, F. Yvon & D. Perrenoud (Dir.). *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (pp. 247-279). Paris : L'Harmattan.

## **Communications individuelles | AREF\_S13C\_09**

*Des épreuves communes cantonales à fonction d'orientation sous l'angle de l'égalité des chances.*

### **PASCHE GOSSIN Françoise, DONZÉ Tristan**

HEP-BEJUNE, Suisse

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Evaluation, test et mesure, Justice sociale, inégalités et équité, Politiques éducatives et régulations*

*Mots-clés : évaluation, égalité des chances, épreuves communes, orientation, système à niveaux différenciés*

---

La procédure d'orientation par « épreuves communes » dans le canton du Jura s'applique à tous les élèves en fin de 2<sup>e</sup> cycle de la scolarité obligatoire. Cette évaluation externe à la classe a comme visée l'orientation dans l'enseignement par niveaux au troisième cycle. Loin d'être l'expression d'un choix pour le personnel enseignant, pour les élèves et leurs parents, les épreuves communes suscitent d'emblée débats, controverses et parfois désaccords, en raison des enjeux élevés qu'elles induisent.

La première phase exploratoire de cette recherche a conduit à mener des entretiens auprès de 18 actrices et acteurs (enseignant·e·s, directrices ou directeurs d'école, pôle statistique, rédaction des épreuves, conseils pédagogiques, syndicat, associations de parents d'élèves...). La deuxième étape repose sur une enquête quantitative, à large échelle, auprès de 198 enseignant·e·s du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles.

Peut-on parler de juste égalité des chances dans un principe de lutte contre l'exclusion sociale (Barrère, 2015) dans cette phase d'orientation organisée par l'institution de l'État [1]?

Les épreuves communes suscitent des craintes, attisent les tensions et produisent des crispations. La mise en place d'une justice d'équité (Rawls, 2008), quand survient cette ordinaire orientation de la fin du 2<sup>e</sup> cycle (Postlethwaite, 2004), n'est pas sans tensions et ambivalences chez les enseignant·e·s questionnés ; émergent ambiguïtés et contradictions au sujet du classement des élèves par l'évaluation standardisée et les « bénéfiques potentiels » du *testing* (Mons, 2009), surtout quand le fractionnement dépend des « manières de faire et d'être de ceux dérogeant aux normes scolaires et aux exigences habituelles du métier d'élève » (Armagnague-Roucher & Bruneaud, 2016), et que la segmentation va potentiellement à l'encontre de l'équité (Felouzis & Charmillot, 2017).

Les résultats font état d'un système parfois non équitable, en particulier pour les élèves allophones ou présentant un trouble spécifique de l'apprentissage. Ce constat rejoint plusieurs travaux de recherche (Duru-Bellat, 2002 ; Felouzis, 2014 ; Landrier & Nakhili, 2010) qui ont montré comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires, particulièrement des élèves minorisés - entendu qu'il y a « autant d'hétérogénéité dans les majoritaires que dans les minorisés » (Armagnague-Roucher & Bruneaud, 2016).

Comment dès lors dépasser l'usage rhétorique du terme inclusion ? Le mandat de recherche, émis par le canton, vise aujourd'hui à accompagner des changements dans ce processus d'orientation.

[1] Cette évaluation est considérée plus précisément comme une *évaluation étatique externe à fonction de sélection et d'orientation* en raison du statut de l'organisation qui la mandate, un canton suisse. Dans un cadre fédéraliste, la Suisse compte 26 « États enseignant·e·s », dotés de larges libertés juridiques et organisationnelles.

#### Bibliographie

- Armagnague-Roucher, M., & Bruneaud, J.-F. (2016). Introduction. Populations minorisées et justice scolaire : Quelques enjeux pour les populations migrantes ? Les cahiers de la LCD, 2(2), 13-24.
- Barrère, A. & Mairesse Fr. (dir.) (2015). L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation. L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duru.2002.01>
- Felouzis, G. (2014). Les inégalités scolaires. PUF.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. Social Change in Switzerland, 8.
- Landrier, S. & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France, Formation emploi, 109. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2734>
- Postlethwaite, T. N. (2004). Le Pilotage des résultats des élèves. UNESCO : Institut international de planification.
- Rawls, J. (2008). La justice comme équité. Une reformulation de Théorie de la justice. La Découverte.

## L'évaluation des apprentissages : vers une université inclusive

**GIROUARD-GAGNÉ Myriam, DURAND Micheline Joanne**

Université de Montréal, Canada

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : évaluation des apprentissages, inclusion, pédagogie universitaire, évaluation-soutien d'apprentissage, CUA

L'évaluation aux études supérieures axée sur la performance et les résultats est aujourd'hui questionnée au regard de la diversité des apprenants qui composent la population étudiante, de l'utilisation des technologies et des nouvelles approches qui ont émergées, notamment dans le contexte mondial de la pandémie. Des pédagogies dites innovantes, mobilisant les apprenants de manière plus active dans leurs apprentissages et respectant les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), sont de plus en plus expérimentées dans les cours universitaires (Bégin-Caouette et al., 2021). Conséquemment, les méthodes évaluatives traditionnelles manquent de cohérence avec ces nouvelles pratiques et requièrent d'être révisées afin d'assurer une continuité entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation (Desmarais et al., 2020). En outre, l'enjeu du plagiat lors d'examens à choix multiples ou à réponses courtes est important dans ce contexte et la pandémie mondiale amène d'autant plus les formateurs universitaires à se questionner sur leurs pratiques évaluatives (Detroz et al., 2020). Dans ce contexte, comment les universités, qui sont des institutions de savoirs et de formation de niveau supérieur, peuvent combiner une éducation de haut niveau, une évaluation équitable et fiable, tout en considérant les besoins variés des étudiants ?

Pour relever ce défi, nous présenterons les approches émergentes d'évaluation-soutien d'apprentissage (ÉsA) et d'évaluation inclusive qui proposent des pistes intéressantes. Ensuite, nous exposerons une recension systématique des écrits (Girouard-

---

Gagné, 2021), portant sur les pratiques évaluatives employées dans les universités à travers le monde. Ainsi nous répondrons aux questions suivantes :

1. Dans le cas où une évaluation pour apprendre est mise en œuvre, quels seraient ses effets sur les apprenant-es ?
2. Quelles sont les croyances et les pratiques évaluatives des enseignant-es universitaires ?
3. Dans quelle mesure les conceptions des enseignant-es universitaires en matière d'évaluation pour apprendre sont-elles alignées sur leurs pratiques évaluatives ?

Les résultats de cette démarche mettent de l'avant que, en dépit des bénéfices reconnus à la mise en œuvre de pratiques d'évaluation pour l'apprentissage, les pratiques découlant de la perspective traditionnelle sont encore majoritairement utilisées.

Pour engager la réflexion et ouvrir les horizons vers de nouvelles pratiques, des exemples concrets de pratiques évaluatives soutenant l'apprentissage seront décrits. De plus, les enjeux théoriques autour de l'émergence de l'approche inclusive de l'évaluation seront abordés.

#### *Bibliographie*

Bégin-Caouette, O., Champagne-Poirier, O., Loiola, F. A., Beaupré-Lavallée, A. et Paradis, P. (2021). Faire face aux transformations dans l'enseignement supérieur : une conceptualisation des interactions entre différentes innovations pédagogiques. *Enjeux et Société : Approches transdisciplinaires*, 8(2), 216. <https://doi.org/10.7202/1078496ar>

Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2020). La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 918-952. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4293>

Detroz, P., Malay, L. et Crahay, V. (2020). Une démarche structurée pour définir quelques conseils limitant l'impact de la pandémie sur l'évaluation de nos étudiants. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(Numéro Hors-Série), 97-110.

Girouard-Gagné, M. (2021). L'évaluation pour l'apprentissage à l'éducation supérieure : qu'en est-il ? *Initio*, 9 (1).

Sanger, C. S. (2020). Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments. Dans C. S. Sanger et N. W. Gleason (dir.), *Diversity and Inclusion in Global Higher Education: Lessons from Across Asia* (p. 31-72). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3>

## *Evaluer l'EPS en contexte non certificatif : un levier pour inclure les élèves à besoins particuliers*

### **GRANDCHAMP Annabelle**

HEP Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Curriculum et approche programme/référentiel, Évaluation, test et mesure, Justice sociale, inégalités et équité*

*Mots-clés : éducation physique, évaluation sommative, activité évaluative, équité, conflits intrapsychiques*

### **Introduction**

L'éducation physique et sportive (EPS) est une forme de pratique physique marquée par des problèmes d'hétérogénéité entre élèves au niveau des attitudes, des morphologies, des niveaux de performances. Cette hétérogénéité place la question de l'évaluation au centre des débats, notamment dans une perspective d'engagement des élèves dans l'activité physique, mais aussi dans un souci d'équité (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Le contexte vaudois est spécifique, du fait de l'absence de certification en EPS pendant une longue période, puis d'un cadre d'évaluation sommative standardisé depuis 2015. Cette communication vise donc à analyser les tensions dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois liées à la prise en compte de la diversité des élèves en contexte non noté (Grandchamp et al., 2020). Nous rendons compte d'une recherche clinique menée en 2017-2018 dans le cadre d'un travail de doctorat.

### **Cadre théorique et méthodologique**

Cette étude emprunte ses concepts à la Clinique de l'activité (Clot, 2008) qui suppose un processus de développement induit par l'émergence de conflits intrapsychiques qui peuvent être liés, tantôt à des motifs concurrents, tantôt à l'écart entre le prescrit, le réalisé et la part « empêchée » de l'activité au regard des élèves à besoins spécifiques. Une étude qualitative reposant sur 26 entretiens d'autoconfrontation simple et croisée auprès de six enseignants du secondaire 1 au cours d'une année scolaire a permis d'une part d'analyser leur activité évaluative réelle dans un contexte non certificatif, d'autre part de comprendre leur développement grâce à la méthode de Bruno et Méard (2018).

### **Résultats et discussion**

Les résultats montrent que les participants de cette étude sont en proie à des tensions en lien avec le sens d'une évaluation standardisée dans un contexte non noté. Les situations d'évaluation sommative sont sources de conflits intrapsychiques pour les enseignants qui oscillent entre des préoccupations dirigées tantôt vers leur propre confort, tantôt vers des enjeux pédagogiques et éducatifs. Il semble que les enseignants s'écartent du prescrit pour ne pas pénaliser les élèves les plus en difficulté (Brau-Antony et Hubert, 2014) et tendent à prendre en compte, de manière informelle, les progrès et l'engagement des élèves à besoins particuliers dans leur jugement évaluatif. Dans une perspective développementale, nos résultats rendent compte de l'évolution de plusieurs préoccupations récurrentes à l'égard de ces élèves. Le contexte non noté apparaît dès lors comme une opportunité offerte aux enseignants d'inclure les élèves à besoins spécifiques en valorisant leur engagement et leur persévérance.

#### *Bibliographie*

Brau-Antony, S. et Hubert, B. (2014). Curriculum en EPS et évaluation certificative au baccalauréat. *Questions vives - Recherches en Education*, 22, 67-82.

Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-60.

---

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. PUF

Cogérino, G., & Mnaffakh, H. (2008). Evaluation, équité de la note en éducation physique et "norme d'effort". *Revue Française de Pédagogie*, 164, 111-122.

Grandchamp, A., Quin, G., & Méard, J. (2020). Comprendre les résistances apparentes des enseignant-e-s face aux réformes: le cas des «évaluations cantonales» au secondaire inférieur dans l'éducation physique vaudoise. *Revue Suisse Des Sciences De l'éducation*, 42(2), 482-500.

## Communications individuelles | AREF\_S13C\_10

### *Enseignant : le plus beau métier du monde ? Etude du mécanisme de report de la précarité professionnelle sur les jeunes enseignants en Belgique francophone*

**LOTHAIRE Sandrine**

Université de Mons, Belgique, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement obligatoire, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Enseignants débutants, marchés du travail, précarité professionnelle, abandons précoces, pénuries

La contribution s'inscrit dans la thématique « bien-être en éducation et formation » en développant la problématique du report institutionnalisé de la précarité professionnelle sur les enseignants débutants et des conséquences qu'il engendre sur le fonctionnement des marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. A ce titre, bien que celle-ci ne porte pas directement sur la notion de « bien-être » au travail, elle apporte un angle d'approche supplémentaire nécessaire à une compréhension fine de la problématique. En effet, comme le souligne De Stercke (2014 : v), « *c'est dans la lumière que reflètent l'un sur l'autre les miroirs d'une même réalité que se trouve la clé d'une compréhension plus profonde de la problématique* ».

Plus exactement, en Belgique francophone, les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes sont à l'origine d'un continuum relatif aux statuts administratifs successivement endossés. Ainsi, lorsqu'il intègre la profession, tout enseignant est temporaire ; il deviendra, au fil de l'accumulation d'ancienneté, temporaire prioritaire, avant d'accéder, au terme d'un délai pouvant être très variable, à la nomination. Sauf rares exceptions, ce dernier statut administratif offre l'assurance d'un emploi stable et est synonyme de stabilité « à vie » dans la carrière (Lothaire, 2021a). Or, cette stabilité d'emploi à long terme ne peut être assurée qu'à travers un report, institutionnellement admis, de la précarité professionnelle sur les dernières recrues. Afin de garantir le fonctionnement des marchés du travail, une proportion non négligeable d'entre elles sont effectivement contraintes d'endosser le rôle de « variable d'ajustement » en acceptant les conditions d'emploi les moins favorables (Delvaux et al., 2013 ; Lothaire, 2021a ; Lothaire, 2021b). Or, ce mode de régulation des carrières n'est pas sans conséquence sur la satisfaction et le bien-être professionnel des enseignants débutants et contribue, de manière tant directe qu'indirecte, à la fois au départ précoce de la profession d'une proportion non négligeable d'entre eux et à l'existence, sur de nombreux segments des marchés du travail des enseignants, d'une situation de pénurie d'enseignants pleinement qualifiés pour dispenser les matières qui leurs sont confiées (Boe et al., 1997 ; Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Falch et Strom, 2005 ; Hanushek et al., 2004 ; Ingersoll, 2002 ; Kukla-Acevedo, 2009 ; Lothaire, 2021a ; Lothaire et al., 2012).

A la lumière d'une enquête quali-quantitative (Lothaire, 2021a), la contribution mettra en exergue le mécanisme de report de la précarité professionnelle sur les enseignants débutants et les conséquences qu'il génère sur le fonctionnement des marchés du travail des enseignants belges francophones.

*Bibliographie*

Falch, T., & Strom, B. (2005). Teacher turnover and non-pecuniary factors. *Economics of Education Review*, 24, 611-631.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354.

Ingersoll R. M. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-31.

Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: the role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 443-452.

Lothaire, S. (2021a). Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles. Etude de la construction des modes de régulation et de leur impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants. Université catholique de Louvain. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences politiques et sociales.

### *Reconversion professionnelle et retour aux études : vouloir s'épanouir dans son travail, mais devoir souffrir en formation ?*

**DIRICKX Aurélie**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Education tout au long de la vie, Enseignement et formation professionnels

*Mots-clés* : reconversion professionnelle volontaire, reprise d'études en cours de carrière, rapport à la formation, construction du soi professionnel, épreuves transformatrices

**Objectif de la communication et ancrages théoriques**

---

La présente communication vient approfondir une réflexion tirée d'une thèse récemment soutenue sur les reconversions professionnelles volontaires (Dirickx, 2022). Elle souhaite apporter des éclairages sur la façon dont une reprise d'études est vécue et négociée par des adultes désireux de changer de métier en cours de carrière. Le vécu d'une formation diplômante entreprise à des fins de reconversion est ici abordé sous le prisme spécifique du bien-être. Notre communication tisse son fil rouge autour d'un panel d'expériences de formation pourvoyeuses de satisfaction, et d'autres génératrices de mal-être, en exploitant des extraits d'entretiens biographiques soumis à notre étude. Elle se déploie sur fond théorique de transformation identitaire en cours de formation (Kaddouri, 2011 ; Masdonati, 2019), de rapport singulier à la formation (Cloutier, 2008) et de professionnalisation (Roquet, 2018).

### **Méthodologie et principaux résultats mobilisés**

Notre base empirique se compose de onze récits de reconversion recueillis auprès d'individus âgés de 33 à 56 ans, dotés d'une ancienneté de 10 à 37 ans dans leur métier d'origine, et ayant rejoint un domaine d'activité si différent du précédent qu'ils se sont vus dans la nécessité de suivre une formation certifiante pouvant s'étendre sur plusieurs années. Dans ces récits, analysés à l'aune des approches biographiques, la période dédiée à la reprise d'études occupe une place décisive. Décisive dans ce qu'elle implique comme reconfigurations identitaires, comme confrontations à de nouvelles cultures estudiantines et professionnelles, comme mises à l'épreuve de ses capacités à « réussir » et à « tenir bon » afin d'obtenir le titre permettant d'accéder à la nouvelle profession convoitée.

### **Problématique, éléments de discussion et enjeux/ retombées sur les terrains de la formation**

Il est d'usage courant d'entrevoir un retour aux études comme une seconde chance pour donner une nouvelle orientation à un parcours professionnel. Pour autant, l'individu qui change volontairement de métier ne s'engage pas nécessairement dans sa formation de gaité de cœur. Celle-ci, dans la majorité de nos récits, se voit chargée d'un coût temporel, financier, organisationnel et psychologique souvent conséquent. Notre communication aspire ainsi à mettre en discussion, sans prétendre à l'exhaustivité, les expériences de formation vectrices de souffrance et, à l'inverse, de bien-être chez l'adulte en reprise d'études. Elle souhaite ouvrir une réflexion autour des modalités d'accompagnement qui reconnaîtraient davantage la valeur ajoutée du parcours antérieur des *bifurcants* (portfolio de compétences et d'expériences significatives, etc.) au sein des dispositifs de formation formelle.

#### *Bibliographie*

- Cloutier, S. (2008). Transitions professionnelles et participation à l'éducation des adultes (Mémoire de Master). Université du Québec à Montréal.
- Dirickx, A. (2022). Changer de métier : se former, se transformer. Etude des facteurs d'intentionnalité, des expériences transformatrices et des ressources formatives à l'œuvre dans les processus de reconversion professionnelle volontaire. (Thèse de Doctorat). Université de Genève.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires et formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 69-86.
- Masdonati, J. (2019). Le travail identitaire lors d'un changement de carrière. In Th. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne et J. Masdonati, J. (Ed.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires* (pp.203-218). Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Roquet, P. (2018). Temps long/temps court en situation formative et professionnelle : les effets sur les constructions identitaires. *Éducation permanente*, 217(4), 33-41.

## *Abandon des enseignants, causes et facteurs de protection : une approche par les représentations sociales*

### **BENMBAREK Abdelkader, LO MONACO Grégory**

Aix-Marseille Université, ADEF-EA 4671, Marseille, France

*Fils rouges SIEF*: Bien-être

*Domaine spécifique*: Motivation, Education et santé, Qualité en éducation

*Mots-clés*: abandon des enseignants, décrochage des enseignants, représentations sociales, causes de l'abandon des enseignants, aspects de maintien des enseignants

Ce travail vise à comprendre l'abandon du métier d'enseignant, les causes et les aspects de maintien qui définissent la phase de décrochage comme situation de résignation-rétention (Kirsch, 2007). Il s'agit d'un phénomène de plus en plus fréquent dans le monde et dans les pays de l'OCDE en particulier (Rayou & Véran, 2017), où les nouveaux enseignants sont les plus impactés (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013). Concrètement, la présente étude vise à étudier le phénomène du décrochage des enseignants selon sa dimension subjective. Pour ce faire, nous avons étudié les contenus représentationnels liés au métier d'enseignant auprès des enseignants en redéfinissant l'abandon du métier d'enseignant comme phénomène différent du décrochage des enseignants, considéré comme une phase antérieure et faisant partie du processus d'abandon (Alava, 2016).

La saisie du décrochage des enseignants comme objet des représentations sociales est pertinente car il s'agit d'un objet polymorphe, qui revêt une valeur d'enjeu pour les enseignants et qui induit une tension professionnelle identitaire (Hanna et al., 2019). Enfin, le décrochage des enseignants impacte d'autres groupes sociétaux et ne représente aucune orthodoxie pour les enseignants (Bonetto & Lo Monaco, 2018 ; Moliner, 1993).

Deux cent soixante enseignant-e-s français-es (Mâge = 40 ; 197 Femmes ; 56 Professeur-e-s des écoles, 82 Professeur-e-s de collège et 119 Professeur-e-s de lycée) ont accepté de compléter ces deux questionnaires d'associations verbales (Moliner & Lo Monaco, 2017) créés et diffusés en ligne. Le premier portait sur les causes d'abandon et le deuxième sur les facteurs de protection et de maintien. Une analyse prototypique a été conduite (Lo Monaco et al., 2017) afin de mettre en évidence des hypothèses structurales relatives aux champs des représentations étudiés.

Les résultats suggèrent que les élèves sont au cœur des aspects qui protègent les enseignants de l'abandon, en plus de l'amour et la passion de l'enseignement et de la discipline enseignée. En revanche, le manque de considération, le manque de moyens, les conditions de travail et les difficultés liées à la gestion de la classe et des élèves semblent être responsables de l'abandon.

Ces résultats permettront à terme la création d'une échelle française de diagnostic du décrochage des enseignants. La compréhension de ces phénomènes à l'aide des représentations sociales et de l'échelle développée permettra une possible intervention-prévention contre ce phénomène et une réforme de la formation initiale des enseignants, tout en fournissant une base empirique aux études ultérieures sur le sujet.

#### Bibliographie

Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe: Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 25, 92-111. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>

Kirsch, R. (2007). L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec. Montréal : Mémoire de Maîtrise de l'Université de Montréal.

Pasquier, A., Bréjard, V., Tavani, J. L., & Lo Monaco, G. (2020). La santé au travail des enseignants français du premier degré. *Éducation & formations*, 101, 181-214. [10.48464/hal-03097733](https://doi.org/10.48464/hal-03097733)

Rayou, P., & Véran, J. P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes porteuses?. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46. <https://doi.org/10.4000/ries.5777>

## Communications individuelles | AREF\_S13C\_11

### *Eden: Educational Environments with Nature*

**WEYLAND Beate<sup>2</sup>, BOARETTO Giusi<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>UNIBZ ; DFA SUPSI, General Pedagogy, Social Pedagogy, General Didactics and Disciplinary Didactics, Italie ; <sup>2</sup>UNIBZ, Associate Professor

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Formation continue, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Well-being ; GreenComp ; green classroom ; Indoor green education ; sensory/emotional didactic.

It has been revealed by studies (Raith and Lude 2016) that contact with nature has a positive impact on human health/well-being and can promote education for sustainability. The aim is to present EDEN, Educational Environment with nature, a project to incorporate nature into the teaching environment to create a natural micro-landscape in the classroom with which to start generating more meaningful proximity relationships. In order to be able to "heal" the community in terms of human care towards each living creature, we need to develop "ecological intelligence" (Goleman, 2021 One possible way with which the world of education can take charge of this is to take advantage of the power of plants and develop it, thus promoting a reformation of thinking that leads man to consider himself in symbiosis with environment (Clement,2015). By assuming that learning is meaningful when people are placed at the centre in terms of well-being/experiences/emotion, plants can become a pedagogical device in classrooms aimed at promoting these by enhancing the contribution that human capital can make to the survival of the Planet. It is therefore necessary to act from birth of children according to LLL, so the project proposes to work in a vertical way with green classroom involving lecturers, teachers in training and in-service. The project will also involve a company that produces furniture for schools-university in order to rethink together an innovative green setting that meets everyone's needs. The research refers to the constructivist paradigm, inductive approach and qualitative methodology. It will be used the multi-method strategy of the case study and action-research, together with the principles of grounded theory. The tools used will be: quantitative-qualitative questionnaires to explore wellbeing and the perception of educational landscapes; interviews to collect participants'needs;focus groups in order to work with lecturers to create a trasversal green curricula; content analysis of logbooks of the students of the green classroom; free-structured observations of spaces, materials and furniture. The expected results are: that the theoretical starting points will be confirmed. Regarding the "didactic" object, the exploratory activity will be aimed at identifying good educational practices to promote the dissemination and co-construction of green innovation and ecological thinking through indoor green education. In relation to the object dedicated to the "spaces", the project aims to identify, thanks to the recognition of the needs of the users involved, indications for teachers to set up educational environments with greenery from a pedagogical point of view

#### References

Clement, G. (2015). *L'alternativa ambiente*. Macerata: Quodlibet.

Chawla, L. (2020) Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2, 619-642.

Goleman, D. (2009). *Intelligenza ecologica: la salvezza del pianeta comincia dalla nostra mente*. Milano: BUR.

Raith, A. & Lude, A. (2014). *Startkapital Natur: Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*, München: Oekom Verlag;

Weyland B. (2020) Eden: ambienti educativi naturali. In *Rivista dell'istruzione* nr. 6/2020, pp. 19-23.

---

## *Lien Nature-Éducation comme principe de base du bien-être dans la formation des professionnels de santé: une pratique interdisciplinaire.*

**SOUZA Fernando Cesar de**

Instituto de Ensino e Pesquisa Hospital Israelita Albert Einstein, Brésil

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Education et santé, Education tout au long de la vie

*Mots-clés* : éducation ; santé intégrative ; interdisciplinarité ; e-nature et bien-être et écoute sensible.

### **Introduction**

La prise en charge des personnes et de leurs douleurs physiques, émotionnelles ou sociales n'est pas l'exclusivité de la médecine ou des soins hospitaliers, notamment suite à l'expérience du contexte pandémique COVID-19 ces deux dernières années. L'école, dans ses processus de formation continue, a pu promouvoir différentes approches au-delà des techniques et des méthodologies, et pour cette raison, les dynamiques des salles de cours se sont ouvertes à de nouveaux champs de connaissance dans une approche interdisciplinaire. Selon FAZENDA (2022), "il faut vivre l'expérience de l'interdisciplinarité pour en connaître le potentiel". Cet article traite d'un cas de formation d'éducation de santé auprès de professionnels médicaux ou non, dans une école postdoctorale lato sensu brésilienne, qui depuis 2013 a déjà formé plus de 800 professionnels en bases de santé intégrative et bien-être. Celle-ci compte actuellement 150 étudiants. Cette formation s'appuie sur les domaines de l'éducation, de la santé et de la nature dans une dynamique d'intégration des savoirs et d'engagement socio-environnemental.

### **Élément théorique**

Basé sur des articles et des conférences d'Ivani Fazenda sur le thème de la formation interdisciplinaire ; au moyen des livres de Paulo de Tarso Lima sur les fondements de la médecine intégrative, de celui de la chercheuse et photographe Eliseth Leão sur les preuves et la recherche sur la nature et la santé ; de celui de Gaston Pineau dans la méthodologie des Histoires de Vie ; celui d'Edgar Morin dans la théorie de la complexité ainsi que celui de Satish Kumar pour les questions existentielles dans la triade « sol-âme-société », le texte se développe à travers des combinaisons conceptuelles et pratiques.

### **Problématique**

En observant les cours durant les 12 mois de formation des étudiants en médecine ou non entre 2019 et 2022, deux questions fondamentales se posent : comment former les gens en santé intégrative, bien-être et nature pour que les pratiques transforment les relations médecin-patient / thérapeute-client ? Est-il possible d'engager les gens à devenir des acteurs du changement socio-environnemental au profit du bien-être collectif ?

### **Méthodologie**

Au vu des récits décrits dans les journaux de bord entre 2019 et 2022, la méthodologie retenue est celle des récits de vie, de l'éducateur français Gaston Pineau.

### **Résultat**

Les étudiants et anciens étudiants en médecine ou non ont élargi le champs de leurs activités quotidiennes grâce aux techniques intégratives et complémentaires utilisées dans les espaces éducatifs ou de santé. L'article parcourra les témoignages d'une formation complète des professionnels aux liens signifiants de la santé, du bien-être et nature.

#### *Bibliographie*

BARBIER, René. A Pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2004

BYINGTON, Carlos A. Botelho. A Construção Amorosa do Saber: fundamento e finalidade da pedagogia simbólica Junguiana. São Paulo: Editora Religare, 2003

CAIRUS, Henrique F.; RIBEIRO JR, Wilson A. Textos Hipocráticos: o docente, o médico e a doença. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

HEIDEGGER, Martin. Carta sobre o humanismo. São Paulo, Editora Centauro, 2005.

## *Enseigner dehors – de l'éducation à l'environnement à l'éducation par et avec la nature*

**GIRAULT Marie-Laure**

L'institut Agro, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Nature, Enseigner, Pédagogie, Postures, Ecoformation

Depuis les années 1990, le concept de relation humain-nature est présent dans les domaines de la protection et de l'éducation à l'environnement, et percole dans les programmes scolaires. Cependant, quand il est abordé, c'est de manière froide, non vécue. Dans l'enseignement, la prise en compte de la relation enfant-nature afin d'éveiller des attitudes pro-environnementales, par une immersion positive dans la nature favorisant un lien émotionnel des élèves avec elle (Müller et al, 2009), est assez récente.

L'apport de la théorie tripolaire de la formation (Pineau, 1991) aux sciences de l'éducation conforte une éducation multidimensionnelle prenant en compte l'individu dans sa globalité et ses interactions avec lui-même, les autres et le monde, révélant la possibilité d'intégrer la dimension écoformatrice dans l'acte d'enseignement.

Dès lors les praticiens s'interrogent et s'organisent en un dispositif de recherche-action participative national régionalisé, Grandir avec la nature, avec pour objet de recherche : Quels sont les effets identifiables des paramètres : approches pédagogiques, type de nature, durée de l'action, sur le développement de l'enfant dans un contexte scolaire, et dans ses multiples dimensions (cognitive, affective, comportementale, existentielle) ? Chaque classe est indépendante en termes de projets de recherche et pédagogique autour du triptyque : Pratiques - Nature – Effets, et une analyse en méta nationale croisera les résultats de chacun d'ici un an.

Sur notre territoire, 9 enseignant-es en primaire accompagné-es par 5 éducateur-trices à l'environnement du Réel-CPIE de Lozère ont particulièrement observé les effets sur la coopération, les stratégies d'apprentissage et la relation enfant-nature. Le groupe a défini un outil commun de collecte, le journal de bord. L'analyse collective des gestes pédagogiques et des effets sur les enfants s'est basée sur la matière émergée par la méthode des kaïros (Galvani, 2020).

L'école dans la nature a transformé la posture des éducateurs, de la transmission à l'accompagnement de l'enfant au cœur de ses apprentissages, et à la médiation entre l'élève, le groupe et le monde naturel. Ils ont développé un savoir-faire face immédiat dont nous avons esquissé les contours et commencé à caractériser. Les effets observés sur les élèves sont multiples, dans la connaissance et le rapport à soi, les rapports aux autres, au monde et au savoir.

Pratiquement le travail exploratoire mené permettra aux enseignant-es qui souhaitent expérimenter l'école dehors de se préparer. Pour la recherche, il a identifié et sommairement décrit les éléments clés de l'école dans la nature. Il s'agira à l'avenir d'analyser finement la complexité des savoir-faire et des compétences mises en œuvre et leurs effets sur les élèves.

#### *Bibliographie*

Müller, K., Kals, E., et Pansa, R. (2009). Adolescents' emotional affinity toward nature: A cross-societal study, *Journal of Developmental Processes*, Vol.4, 59-69.

Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation, *Education Permanente*, (78 - 79), 25 – 39.

Pineau, G., Courtois, B. (1991), *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation Française

Galvani, P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi*, éd. Chronique Sociale

## Communications individuelles | AREF\_S13C\_12

*Comprendre le fonctionnement de son cerveau : quand un programme d'intervention en neurosciences cognitives (NeuroStratE) permet de favoriser le bien-être des étudiants à l'université, à travers la métacognition.*

### **CHERRIER Sophie**

INSPE- LIRE Université de la Nouvelle-Calédonie, Nouvelle-Calédonie

*Fils rouges SIEF : Bien-être*

*Domaine spécifique : Motivation, Dispositifs et outils, Enseignement supérieur*

*Mots-clés : Neurosciences cognitives, Métacognition, Innovation en stratégies d'apprentissage, Autonomie, Connaissance de soi*

Dans le contexte de la pandémie COVID 19, le changement de nos pratiques pédagogiques et l'impact sur les apprenants, rend la question du bien-être centrale pour assurer une continuité pédagogique de qualité.

La métacognition fait référence à la connaissance acquise par un individu de ses propres processus cognitifs (Flavell, 1976), et s'avère être médiateur du bien-être (Kiaei et Reio, 2014). L'approche du bien-être choisi ici sera basée sur celles résumées par Jayawickreme, Forgeard et Seligman, (2012) : « wanting, liking, needing » et inclut le principe d'autonomie. Enfin, nous nous basons sur l'idée selon Martinot (2001) qu'une meilleure connaissance de soi conduit à une meilleure conception de soi et favorise les performances d'apprentissage.

Améliorer le bien-être des étudiants à l'université par la connaissance de soi, voilà l'objectif que le programme d'intervention NeuroStratE (Neurosciences et Stratégies en Éducation) s'est fixé. Un module de 20 heures proposé aux étudiants de Licence apportant à la fois des connaissances théoriques sur le fonctionnement du cerveau et des outils à mettre en œuvre, associés à un suivi des pratiques tout au long d'un semestre. C'est donc au travers des thématiques telles que la procrastination, l'attention, la mémorisation mais aussi les croyances et les habitudes, traitées avec une approche métacognitive, que l'amélioration des comportements utiles à la réussite et au bien-être à l'université sont abordés.

Le dispositif a été mis en place de 2018 à 2021 auprès de plus de 300 étudiants âgés de 17 à 24 ans. Le design méthodologique général repose sur la triangulation méthodologique, via un recueil de données à la fois quantitatives (tests cognitifs et comportementaux) et qualitatives (questionnaires, entretiens, productions). Nous proposons dans cette communication de présenter les résultats issus du suivi d'étudiants au sujet de l'évaluation de leur bien-être et leur sentiment d'autonomie, à l'issue de plusieurs années.

Nos premiers résultats montrent une amélioration des comportements telle la procrastination ou des fonctions exécutives comme la fonction de planification. Mais ils montrent aussi une aide ressentie dans l'organisation et la gestion du travail universitaire, notamment dans le cadre de trois confinements dû à la crise COVID 19, au cours des années 2020 et 2021. L'impact de ce dispositif de formation neuroscientifique basé sur la métacognition, montre qu'amener des connaissances à la fois théoriques et pratiques sur le fonctionnement du cerveau, permet une meilleure connaissance de soi ainsi qu'une amélioration des attitudes nécessaires à la réussite universitaire et donc du bien-être des étudiants.



---

#### Bibliographie

- Cherrier, S., Le Roux, P.-Y., Gerard, F.-M., Wattelez, G., & Galy, O. (2020). Impact of a neuroscience intervention (NeuroStratE) on the school performance of high school students: Academic achievement, self-knowledge and autonomy through a metacognitive approach. *Trends in Neuroscience and Education*, 18, 100125. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100125>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates., 231–236.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). The Engine of Well-Being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327–342. <https://doi.org/10.1037/a0027990>
- Kiaei, Y. A., & Reio Jr., T. G. (20150511). Goal pursuit and eudaimonic well-being among university students: Metacognition as the mediator. *Behavioral Development Bulletin*, 19(4), 91. <https://doi.org/10.1037/h0101085>
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483–502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>

## *Les sciences cognitives de l'apprentissage au service du développement du sentiment d'efficacité des élèves*

**FERRANDEZ Valérie**

Université Paul Valéry Montpellier, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : sentiment d'autoefficacité, sciences cognitives de l'apprentissage, evidence-based education, formation des enseignants, recherche-action

### Introduction

La communication porte sur l'impact de la formation de professeurs aux apports des sciences cognitives à l'enseignement et l'apprentissage, sur leurs pratiques et sur le sentiment d'efficacité personnelle de leurs élèves (Bandura 1997).

L'hypothèse de recherche mise à l'épreuve est que les professeurs sensibilisés au fonctionnement du cerveau de leurs élèves lorsque celui-ci apprend, et munis de pistes pédagogiques s'appuyant sur les avancées des sciences cognitives de l'apprentissage adopteront en classe des pratiques propices à l'apprentissage des élèves, améliorant ainsi le sentiment d'efficacité personnelle de ces derniers.

### Méthodologie

Inspirée de *evidence-based education*, la recherche-action compare dans chaque étude deux groupes de participants différents : d'une part des professeurs ayant suivi une formation de deux jours sur les sciences cognitives de l'apprentissage et les pistes pédagogiques associées, et d'autre part un groupe contrôle de professeurs n'ayant pas suivi cette formation. Les élèves de ces deux groupes de professeurs sont également pris en compte dans chaque étude.

Les données sont recueillies à l'aide de questionnaires auto-administrés. Dans le groupe expérimental, les professeurs remplissent un questionnaire avant / après la formation, et un questionnaire en fin d'année pour examiner l'impact de la formation et identifier leurs pratiques pédagogiques. Les professeurs du groupe contrôle remplissent un questionnaire en début et fin d'année.

Le sentiment d'efficacité personnelle des élèves des deux groupes de professeurs est évalué en deux temps, en début et fin d'année, à l'aide d'un questionnaire adaptant l'échelle validée par Masson et Fenouillet (2013).

### Résultats

Plusieurs études ont donné lieu au recueil de données qui sont en cours de traitement. Les résultats attendus devraient indiquer un changement de pratiques des professeurs après la formation, avec en retour un impact positif sur le sentiment d'efficacité de leurs élèves.

### Discussion

Cette recherche-action permettra de questionner l'apport d'une formation des enseignants aux sciences cognitives, avec pour intérêt de cibler ses effets sur le développement du sentiment d'efficacité des élèves. Fortement corrélé à leur motivation à apprendre et à leur persévérance scolaire, dégager les conditions favorables à l'augmentation du sentiment d'efficacité des élèves personnel reste un enjeu éducatif très important. Même si la prudence est de mise pour conclure à la nécessité de former les professeurs aux apports des sciences cognitives de l'apprentissage, cette pratique gagnerait à être plus amplement investiguée en France pour garantir de son efficacité à tous les niveaux du cursus de formation.

#### Bibliographie

- Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*, Freeman and Company.
- Berthier, J. L., Borst, G., Guilleray F., Desnos M. (2018). *Les neurosciences cognitives dans la classe : guide pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*. ESF sciences humaines.
- Brown, P. C., Roediger, H. L., McDaniel, M. A., & Pasquinelli, E. (2016). *Mets-toi ça dans la tête ! : les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*. Editions Markus Haller.
- Masson S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob

---

## La conception de scénarios pédagogiques, un système d'activité central pour l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage

**DURET Caroline<sup>1,2</sup>, ROMERO Margarida<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Haute Ecole Pédagogique VD, Suisse ; <sup>2</sup>Université Nice Côte d'Azur, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Formation continue, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Intégration du numérique, Formation des enseignants, Activité de conception, Scénario pédagogique, Théorie de l'Activité

Si le caractère pervasif du numérique (Boullier, 2019) a fait qu'il s'est progressivement répandu dans les pratiques professionnelles des enseignants, les chercheurs s'accordent à souligner que son intégration dans les activités d'enseignement-apprentissage demeure un défi éducatif (Albion & Tondeur, 2018 ; Fernández-Batanero et al., 2020 ; Mishra & Koehler, 2006). Or, la littérature montre qu'à cet égard la formation des enseignants représente un des facteurs déterminants (Fiévez, 2017 ; Stockless et al., 2018).

En adoptant une approche historico-socioculturelle (Engeström, 1999a, 1987 ; Leontiev, 2005 ; Vygotsky, 1987), cette communication, qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale, propose d'exposer les arguments théoriques qui amènent à suggérer, pour la formation des enseignants à l'intégration du numérique, un dispositif centré sur l'activité de conception de scénarios pédagogiques. Par intégration du numérique, nous faisons référence à l'usage pédagogique des technologies numériques au service des apprentissages, sans omettre la dimension d'éducation au numérique (Giraudon et al., 2020).

Nous nous référons à la théorie de l'activité de troisième génération (Engeström, 2001, 2009) pour centrer notre analyse sur l'activité de conception de scénarios pédagogiques comme système propice au développement de l'activité d'enseignement-apprentissage pour l'intégration du numérique. Notre approche relève du pluralisme épistémologique (Turkle & Papert, 1990) et s'appuie également sur les apports des travaux en didactique et en sciences cognitives portant sur l'activité de conception (Tricot & Musial, 2020).

Après avoir décrit en quoi la théorie de l'activité s'avère un cadre conceptuel pertinent pour questionner le changement des pratiques enseignantes dans le cadre de la formation, nous abordons l'activité de conception comme système et levier de développement des enseignants pour l'intégration du numérique dans l'activité d'enseignement-apprentissage. En étudiant plusieurs systèmes d'activité en interaction (Engeström, 1999b ; Engeström & Sannino, 2021), nous constatons que l'activité de conception de scénarios pédagogiques est une activité créative (Bonnardel, 2009 ; Romero et al., 2017) et agentive (Haapasaaari et al., 2016 ; Sannino, 2015) susceptible de favoriser la reconfiguration (Engeström, 2011 ; Sannino et al., 2016) de l'activité d'enseignement-apprentissage vers une intégration du numérique.

Sur la base de nos réflexions, nous proposons une re-médiation de l'activité de conception au sein d'un laboratoire du changement (Engeström, 2011 ; Virkkunen & Newnham, 2013) sous la forme d'une activité de conception collaborative de scénarios pédagogiques intégrant le numérique, médiatisée par un set de cartes que nous avons conçu.

### *Bibliographie*

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : Toward an activity theoretical reconceptualization : Journal of Education and Work : Vol 14, No 1. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>

Haapasaaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. Journal of Education and Work, 29(2), 232-262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>

Romero, M., Lille, B., & Patiño, A. (2017). Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle. PUQ.

Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/178032>

Tricot, A., & Musial, M. (2020). Précis d'ingénierie pédagogique. De Boeck Supérieur.

## Communications individuelles | AREF\_S13C\_13

### *L'utilisation de la caméra en formation à distance : un enjeu de pouvoir ?*

**MERCIER Cendrine<sup>1</sup>, LEFER SAUVAGE Gaëlle<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>CREN (EA 2661), Université de Nantes/INSPE ; <sup>2</sup>CUFR Mayotte

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Motivation, Dispositifs et outils, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Caméra, classe virtuelle, bien-être, université, situation d'enseignement

À l'annonce de la fermeture des Universités en France, la classe virtuelle est apparue comme une solution évidente pour permettre la mise en place du Plan de Continuité de l'Activité (PCA) (Chenau & Philippin, 2020). La question de l'usage de la caméra en classe virtuelle favorisant les interactions de communication amène à questionner le ressenti des étudiants, mais également leur bien-être en formation à distance (Mercier, 2020), et les raisons qui les poussent à ne pas allumer leur caméra. La perspective de voir évoluer les enseignements vers un modèle hybride semble ne pas trouver attache dans les pratiques enseignantes. L'animation de la classe virtuelle est difficile pour les professionnels sans expérience dans le domaine (Argouges, 2020). Du côté de l'étudiant, un sentiment d'intrusion s'est démarqué depuis l'analyse des situations pédagogiques dans l'apparition d'un « événement émotionnel collectif de haute intensité » (Bouchat et al., 2020), et ce pour tous les niveaux scolaires (Boutonnet, 2020). Ainsi, la classe virtuelle est-elle une continuité de ce qui se fait déjà en présentiel ou transforme-t-elle la

---

relation pédagogique du point de vue de l'étudiant ? Dans notre enquête, 1965 étudiants ont répondu à des questions en lien avec l'usage de la caméra en classe virtuelle. Des réponses fermées indiquent que la majorité des étudiants est équipée d'une caméra sur leur outil numérique, mais que l'allumage n'est pas systématique. Les raisons de ces usages sont explicitées au travers des réponses à une question ouverte. L'analyse de ces données met en lumière que les modalités d'enseignement se rapprochent de ce qui peut être observé en cours magistral. La caméra est avant tout au service de l'enseignant et son allumage dépend de facteurs personnels pilotant les usages des étudiants. En effet, ces derniers soulignent que la caméra n'est pas nécessaire, qu'ils ont du mal à rester concentrés avec le retour caméra perpétuel et que la crise de la COVID-19 entraîne une image de soi non apprêtée qu'il est difficile d'exposer aux autres (pairs et enseignants). Toutes les raisons seront l'occasion de débattre de la forme scolaire en ligne pour les étudiants du supérieur et de trouver des pistes d'action pour passer d'un plan B à une ingénierie pédagogique permettant l'hybridation et de répondre à tous les besoins des étudiants tout en facilitant leur sentiment de bien-être.

#### *Bibliographie*

- Argouges, P. (2020). Créer, gérer et animer webinaires et classes virtuelles : Petit guide simple et pratique à l'usage des animateurs. Librinova.
- Bouchat, P., Metzler, H., & Rimé, B. (2020). Crise et pandémie. Impact émotionnel et psychosocial du confinement. *Le Journal des psychologues*, n° 380(8), 14-20.
- Boutonnet, R. (2020). Bonjour maîtresse ! - Journal d'une institutrice d'aujourd'hui. Hugo Publishing.
- Chenau, J.-L., & Philippin, E. (2020). Le conseil d'administration en temps de crise. Stämpfli Verlag.
- Mercier, C. (2020). Formation à distance et bien-être des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 103-116. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-12>

## *Comment les étudiants perçoivent les enseignements hybrides à l'université ?*

**DE CHECCHI Kévin<sup>1</sup>, BÄCHTOLD Manuel<sup>1</sup>, BARBE ASENSIO Dominique<sup>1</sup>, PAPET Jacqueline<sup>1</sup>, ROEBROCK Elodie<sup>1</sup>, HUANG Yuanfei<sup>1</sup>, FOURCAUD Isabelle<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Observatoire de la Transformation Pédagogique, Université de Montpellier, France ; <sup>2</sup>Direction du Système d'Information et du Numérique, Université de Montpellier, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Hybridation, numérique, posture pédagogique perçue, sentiment d'efficacité personnelle, enseignement à distance

Dans le cadre du projet AgilHybrid, l'Université de Montpellier a déployé un vaste plan pour équiper ses différentes composantes en outils numériques et accompagner les équipes d'enseignants afin de favoriser le déploiement d'enseignements hybrides de qualité. Un enseignement hybride peut être défini comme la combinaison d'enseignements en face à face et à distance (Graham, 2006). Cependant, même si de plus en plus d'enseignements hybrides sont proposés à l'université, leurs impacts sur l'apprentissage des étudiants restent controversés (Müller & Mildenerger, 2021).

Afin d'explorer comment les étudiants perçoivent les enseignements hybrides à l'université, nous avons construit un questionnaire visant à comparer le ressenti des étudiants concernant un enseignement hybride bimodale et un enseignement complètement en présentiel. Plus précisément, pour les deux types d'enseignement, nous nous intéressons à la posture pédagogique de l'enseignant perçue par l'étudiant, au sentiment d'efficacité personnelle, aux apports perçus par l'étudiant de l'enseignement en distanciel dans l'apprentissage, à la satisfaction et à l'apprentissage perçu par les étudiants. Les items relatifs à la posture pédagogique de l'enseignant perçue par l'étudiant ont été construits comme renvoyant au guidage apporté par l'enseignant, à l'explicitation des attentes et des buts de l'enseignement et aux feedbacks des enseignants dont les étudiants ont bénéficié (Eon, Wen & Ashill, 2006 ; Ginns & Ellis, 2009). Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie à trois sous-dimensions visant à explorer le sentiment de confiance des étudiants : pour suivre les cours, pour interagir avec l'enseignant et pour interagir avec les autres étudiants (Tsai, 2020). Enfin, nous avons pris en compte les particularités des enseignements à distance dans l'enseignement hybride. Pour cela, nous avons inclus des items se centrant sur l'articulation entre les enseignements à distance et en présentiel au sein des enseignements hybrides, l'apport des cours en distanciel dans le développement de compétences (par exemple, l'esprit critique, le travail collaboratif, la concentration) et les freins liés aux cours à distance. Le questionnaire a été administré à plus de 700 étudiants issus de 4 composantes différentes.

Les analyses statistiques des réponses des étudiants au questionnaire, actuellement en cours, permettront d'apporter un éclairage concernant l'impact des enseignements hybrides du point de vue des étudiants. Plus particulièrement, les résultats permettront d'identifier des leviers et des risques à prendre en compte lors d'enseignements hybrides.

#### *Bibliographie*

- Eom, S. B., Wen, H. J., & Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235.
- Ginns, P., & Ellis, R. A. (2009). Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 652-663.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Müller, C., & Mildenerger, T. (2021). Facilitating Flexible Learning by Replacing Classroom Time With an Online Learning Environment: A Systematic Review of Blended Learning in Higher Education. *Educational Research Review*, 34, 1-16.
- Tsai, C. L., Cho, M. H., Marra, R., & Shen, D. (2020). The Self-Efficacy Questionnaire for Online Learning (SeQoL). *Distance Education*, 41(4), 472-489.

---

## Enseigner et apprendre avec le numérique dans l'université post-pandémie

**CHARALAMPOPOULOU Christiana<sup>1</sup>, TALI Fatiha<sup>1</sup>, DESBIENS Jean-François<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>EFTS, France ; <sup>2</sup>CRIFPE, Canada

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : numérique, université, enseignement, apprentissage, programme d'action

Cette proposition de communication rend compte des premiers résultats issus de la recherche EVARIATION sur les processus d'enseignement-apprentissage dans des environnements intégrant du numérique en contexte universitaire.

Le recours au numérique pendant la pandémie liée à la COVID-19 est devenu indispensable dans les processus d'enseignement – pour les enseignants – ainsi que d'apprentissage – pour les étudiants. Dans ce contexte, les enseignants universitaires sont montés en compétences numériques (Charalampopoulou et Tali, 2021). Les étudiants, quant à eux, ont dû composer avec un usage accru des outils numériques dans le cadre de leurs études. Deux ans après le début de la pandémie, il est intéressant de décrire les pratiques numériques pour l'enseignement et l'apprentissage afin de mieux accompagner ces processus. Comment les enseignants conçoivent-ils et mettent-ils en œuvre des situations pédagogique-didactiques dans un environnement incluant du numérique ? Quelles modalités (avec ou sans numérique) les apprenants mobilisent-ils pour apprendre dans ces mêmes situations ?

Notre recherche vise à identifier si l'usage du numérique pour l'enseignement et pour l'apprentissage est un facteur facilitant ou perturbant pour l'enseignement et l'apprentissage. Nous mobilisons ainsi l'approche sociocognitive, et notamment le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2007), pour analyser les processus d'enseignement-apprentissage mis en œuvre dans les environnements incluant du numérique. Selon cet auteur, l'individu est un agent qui s'auto-régule, s'auto-organise et utilise l'auto-réflexion avant, pendant et après l'action. Son fonctionnement est placé dans un système d'interactions réciproques composé de trois facteurs : personnels, comportementaux et environnementaux. Le comportement (ici les pratiques d'enseignement ou les pratiques d'apprentissage) peut ainsi influencer et être influencé par les deux autres facteurs ; en l'occurrence par l'environnement d'enseignement ou d'apprentissage incluant du numérique et par le niveau de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants et des étudiants.

Du point de vue méthodologique, nous avons mené dix observations de séances de cours en présentiel durant lesquelles l'enseignant mobilisait le numérique au moins une fois. L'observation à la fois de l'enseignant et des étudiants nous a permis de définir les « programmes d'action » (Leriche, Desbiens, Amade-Escot et Tinning, 2016) lors desquels l'enseignant et chacun des étudiants observés choisissent de mobiliser le numérique. Des entretiens post-observations ont permis de revenir sur chaque séance afin de mieux comprendre les intentions et les choix des acteurs.

*Bibliographie*

Bandura, A. (2007). L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck Supérieur.

Charalampopoulou, C. & Tali Otmani, F. (2021). L'université d'après. Quelles leçons tirer de la mise à distance des cours ? La Recherche en Education, 24. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/issue/view/534>

Leriche, J., Desbiens, J.-F., Amade-Escot, Ch. & Tinning, R. (2016). Compatibility and Complementarity of Classroom Ecology and Didactic Research Perspectives in Physical Education, QUEST, 68, 497-520.

## Communications individuelles | AREF\_S13C\_14

### *One thing can be more than one thing: New technologies in education, a comparative study of the app "TeacherTapp"*

**HELGETUN Jo Bjørkli<sup>1</sup>, DECUYPERE Mathias<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>University of Louvain, Belgium ; <sup>2</sup>KU Leuven, Belgium

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Education, technology, boundaries, locality, comparison

In this article we show how digital technology is multiple and digital artefacts are enacted differently in different localities. The research presented is centred on analysing the use of digital technology, a smart-phone application called TeacherTapp, to collect and disseminate information about the teachers and teaching. The research is comparative and takes as its object the use of TeacherTapp in England where it was designed by the company Education Intelligence and its use in Flanders where it is operated under licence by the higher education institution Arteveldehogeschool. Such a comparative case analysis enables the research to show how technology is a "multiple enactment" that takes on different forms in a given locality of space, time, and activity, as is illustrated through this text. We explore in this paper how TeacherTapp takes different forms in England and Flanders, but also is something different dependent on the activity it is used for. That is to say, we will show that one thing (artefact) can be more than one thing and is more than the sum of its technological parts, whilst still constituting a single identifiable artefact. Centrally, such an artefact, as any artefact, is a socio-political construction. Hence, the article illustrates what TeacherTapp is and how it relates in its form and function to a given localised society and impacts education. This, we argue, enables a

---

comprehension of both a technological artefact that is constantly (re)produced and insights into the societies of users, in this case teachers, researchers, and education policymakers, who engage with it.

#### References

- Adler, M. J., & Van Doren, C. (1972). How to read a book (2nd ed.). Touchstone.
- Ball, S. J. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 549-566. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Policy Press.
- Crossley, M. (2010). Context matters in educational research and international development: Learning from the small states experience. *Prospects*, 40(4), 421-429. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9172-4>
- Decuyper, M. (2019). Researching educational apps: ecologies, technologies, subjectivities and learning regimes. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 414-429. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1667824>
- Helgetun, J. B. (2021). *Maintaining and changing institutionalized environments: Teacher education policymaking in England and France compared* [Monographic Dissertation, University of Louvain]. Louvain-la-Neuve. <http://hdl.handle.net/2078.1/250862>
- Menter, I., Brisard, E., & Smith, I. (2006). *Convergence or Divergence?: Initial Teacher Education in Scotland and England*. Dunedin & Academic Press.
- Orlikowski, W. J. (2007). Sociomaterial Practices: Exploring Technology at Work. *Organization Studies*, 28(9), 1435-1448. <https://doi.org/10.1177/0170840607081138>
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Williamson, B. (2015). Digital education governance: An introduction. *European Educational Research Journal*, 15(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1474904115616630>

## *La réforme du système de l'enseignement supérieur par le biais de l'intelligence artificielle dans le contexte postpandémique: les rôles des politiques universitaires et des politiques éducatives*

### **YUAN Yujie**

Laboratoire ECP, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Justice sociale, inégalités et équité, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : réforme du système de l'enseignement supérieur, intelligence artificiel, condition postpandémique, politiques universitaires, politiques éducatives

L'épidémie Covid-19, qui se propage toujours en 2022, a entraîné un changement majeur dans l'éducation, impactant notamment la réforme universitaire à une échelle mondiale. Pendant cette période, les technologies informatiques ont pris une place considérablement plus importante dans l'éducation, en particulier la technologie de l'intelligence artificielle (IA). En outre, la technologie n'est pas séparable d'une dimension éthique. Vu que l'intégration de l'IA dans l'éducation est loin d'être aboutie et qu'elle soulève ainsi des questions éthiques. Dans ce sens, dans le milieu de l'enseignement supérieur, les politiques universitaires et éducatives sont deux éléments importants au cours de cette réforme du système de l'enseignement supérieur, dans le contexte postpandémique. Nous nous demanderons donc :

Quels sont les rôles des politiques universitaires et éducatives au cours de la mise en place de l'IA à l'université et quels sont leurs défauts ?

Par quels biais les politiques universitaires et éducatives peuvent-elles prendre en compte l'aspect éthique lors de l'utilisation de l'IA dans l'éducation ?

Nous allons aborder ces questions à travers les deux perspectives suivantes :

Politiques universitaires :

1. Établissement d'un système accessible, ouvert et juste de la formation par l'IA, augmentant le partage et la collaboration entre les universités et permettant de faire face à l'impact et aux défis de la technoscience sur l'enseignement traditionnel
2. Identifier et trouver des solutions aux dilemmes éthiques posés par l'utilisation de l'IA à l'université, garder à l'esprit les valeurs telles que l'équité, la diversité, la transparence et le respect de l'action humaine.

Politiques éducatives :

1. Responsabilité et gouvernance : anticipation des incidences négatives de l'utilisation de l'IA, surveillance et le contrôle en cours d'application et création de recours pour répondre aux difficultés rencontrées.
2. Introduction de règlements formels pour traiter les questions éthiques : confidentialité des données et sécurité de l'information ; prévention de l'utilisation abusive de l'IA, lutte contre le remplacement des enseignants par l'IA ; contre la discrimination algorithmique et la fracture numérique, etc.

### **Méthodologie**

- Recherches dans les archives officielles en empruntant une perspective universelle.
- Étude et analyse des politiques, résolutions, consensus et rapports internationaux sur l'IA dans l'enseignement supérieur et sur l'éducation depuis le début de l'épidémie.

## Résultats et retombées pratiques

1. Le respect des droits de l'homme : garantir la subjectivité de l'être humain dans les activités éducatives intelligentes
2. La responsabilité : améliorer le système d'imputation de responsabilité lors de l'application de l'éducation à l'IA.
3. L'Équité et la justice : développer des applications éducatives équitables en matière d'IA

### Bibliographie

UNESCO. (2019). Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

EDUCAUSE. (2021). 2021 EDUCAUSE Horizon Report® | Teaching and Learning Edition. <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>

UNESCO. (2021). IA et éducation : Guide pour les décideurs politiques. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380006>

## Quels enjeux des recherches collaboratives dans le fonctionnement et la production d'un laboratoire de recherche ?

**LOPEZ Maryse, MONCEAU Gilles, ORIA Nathalie, DE SAINT MARTIN Claire**

CY Cergy Paris Université, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur

*Mots-clés* : formation doctorale, laboratoire de recherche, multiréférentialité, production scientifique, recherche collaborative

Le laboratoire concerné, pluridisciplinaire à dominante sciences de l'éducation et de la formation, mène depuis une dizaine d'années des recherches en collaboration avec différents partenaires (associations, collectivités territoriales, établissements scolaires, sanitaires et sociaux) en associant les personnes concernées à toute ou à une partie de leur mise en œuvre. Les recherches collaboratives ont aujourd'hui une place importante dans le projet et l'organisation scientifique du laboratoire.

Quel est l'intérêt, pour un laboratoire de recherche en éducation et formation, de développer des recherches collaboratives ? En quoi ce type de recherche contribue-t-il à ses missions de production scientifique et de formation doctorale ? Quels bénéfices et quels risques peut générer la recherche collaborative ?

Pour répondre à ce questionnement, cette communication présentera les premiers résultats d'une recherche collective produisant une mise en réflexivité de l'équipe sur sa propre activité. Depuis plus de deux ans et à raison de 3 à 4 séances annuelles, des chantiers de recherche passés ou en cours sont présentés et discutés selon des modalités identiques. L'ensemble est enregistré et transcrit, constituant ainsi un corpus faisant l'objet d'une analyse collective progressive. L'objectif est d'identifier les caractéristiques des recherches collaboratives menées par le laboratoire et les interrogations méthodologiques, éthiques et épistémologiques qu'elles posent.

Les autrices et l'auteur de cette communication animent ce projet qui fonctionne comme un dispositif d'analyse collective des pratiques de recherche.

Concernant les résultats, il s'agira de montrer :

- les effets du dispositif sur la dynamique scientifique du laboratoire,
- ses effets sur les collaborations pluridisciplinaires,
- ses effets sur la formation des doctorants,
- et ses effets sur la structuration de la réflexion théorique et méthodologique (exemples : rapport entre commande et demandes, rapports de places et de statuts dans la recherche, enjeux de l'écriture scientifique...).

Au-delà du cas spécifique de ce laboratoire, il s'agit de questionner la pertinence scientifique et l'intérêt stratégique de la recherche collaborative en sciences de l'éducation et de la formation.

### Bibliographie

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses*, 25-26, 15-34.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.

Les chercheurs ignorants (2015). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Marcel, J.-F. (dir.) (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Dijon : Éducagri.

Monceau G. & Soulière M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés. *Le dispositif du réseau Recherche avec, Education et socialisation*, 45. <http://journals.openedition.org/edsol/2525>

---

## Communications individuelles | AREF\_S13C\_15

*Insertion professionnelle des diplômé·e·s du tertiaire : les liens entre la structure de la formation et l'accès à l'emploi. Exemple du Master en sciences et pratiques de l'éducation.*

**GIRINSHUTI Crispin, DOMINGUEZ Deborah, MARCHAND REYMOND Sophie**

Haute école pédagogique Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : insertion professionnelle, emploi, formation interinstitutionnelle, stages, spécialisations

La création des Hautes écoles pédagogiques (HEP) au début des années 2000 a transformé les articulations possibles dans les offres de formation en Suisse. En effet, grâce à la standardisation des titres au niveau tertiaire, des formations interinstitutionnelles telles que le Master en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE) ont vu le jour. La spécificité de ce master interdisciplinaire, délivré à la suite d'un cursus conjoint entre la HEP Vaud et l'Université de Lausanne, est de proposer une formation qui offre les avantages des deux institutions et qui, parallèlement à sa dimension académique, vise à faciliter l'insertion professionnelle de ses diplômé·e·s.

Nous restreignons le concept d'insertion professionnelle à la transition entre la formation et l'emploi, une approche liée à la spécificité de l'articulation entre le système éducatif et le marché de l'emploi suisse (Girinshuti, 2020). Les recherches récentes sur cette transition visent à éclairer les débouchés professionnels à la suite de formations spécifiques, en mettant l'accent sur un effet général – par exemple le genre (Fasel et Rey, 2018), ou en fonction du domaine de formation (Ory, 2019). Les statistiques de l'OFS (2020) démontrent une corrélation positive entre le niveau de formation et les perspectives d'emploi ; et parallèlement une demande croissante de formation de niveau tertiaire (Kriesi et Leeman, 2020). Cependant, les stratégies de formation et d'insertion des candidat·e·s sont encore très peu documentées.

Girinshuti (2020) a démontré la singularité de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s, en particulier l'effet insérant des lieux de stages. Le cursus MASPE est un master académique ne débouchant pas sur un titre professionnel. Toutefois, cette formation a l'ambition de préparer à l'emploi dans certains secteurs du domaine de l'éducation [1]. Elle offre aux étudiant·e·s un cursus flexible et sur mesure avec la possibilité de réaliser des stages et de suivre des spécialisations. Nous faisons l'hypothèse que les choix réalisés dans le cursus, mais aussi en matière de lieux de stages sont centraux aux stratégies d'insertion des diplômé·e·s du MASPE.

Nous utilisons une méthode mixte d'analyse de données : une enquête quantitative effectuée en été 2019 et adressée aux 132 diplômé·e·s du MASPE ; une analyse qualitative d'entretiens et de focus groups de diplômé·e·s et une analyse thématique des documents relatifs aux stages (rapports, mémoires).

Nous mettrons en lumière les liens qui existent entre les profils d'étudiant·e·s qui suivent le cursus, les choix de spécialisation et les stratégies d'insertion en fonction des lieux de stage.

[1] <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-en-education/master-sciences-pratiques-educ/la-formation-en-un-clin-doeil.html#debouches>

*Bibliographie*

Fasel, R., & Rey, S. (2018). Insertion professionnelle des jeunes diplômé·e·s des hautes écoles spécialisées une année et cinq ans après obtention du Bachelor : Effets de genre et de domaines. in Boudesseul, G., Calmand, J., Couppié, T., Dupray, A., Epiphane, D., Giret, J.-F., Ilardi, V., Joséph, O., Sulzer, E., & Werquin, P. (Éds.). (2018). Jeunesse(s) et transitions vers l'âge adulte : Quelles permanences, quelles évolutions depuis 30 ans ? In Cereq Echanges (Vol. 6, p. 384). <https://www.cereq.fr/jeunesses-et-transitions-vers-lage-adulte-queelles-permanences-queelles-evolutions-depuis-30-ans>.

Girinshuti, C. (2020). Devenir enseignant. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande. (Alphil).

Kriesi, I., & Leemann, R. J. (2020). La pression de la tertiarisation—Défis pour le système de formation, le marché du travail et l'individu (No 15-6; Swiss Academies Communications).

OFS. (2020). De la haute école à la vie active. Résultats des enquêtes auprès des personnes diplômées des hautes écoles suisses en 2014 et en 2018. (No 1670-1800; Education et science). Office fédéral de la Statistique (OFS).

Ory, P. (2019). Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés EPFL de la promotion 2019. 34.

*Les enseignants en prison en France : enseigner aux « marges » pour se retrouver au « cœur » de son métier*

**SALANE Fanny**

Université Paris Nanterre, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Justice sociale, inégalités et équité, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Enseignant·es, milieu carcéral, reconnaissance, carrière enseignante, identité professionnelle

Ma communication s'intéresse aux enseignants en prison en France. Ces enseignants, agents de l'Education nationale, ont fait l'objet de peu d'intérêt de la part des chercheurs ; au-delà des récits de quelques professionnels (De Ram et Paré, 2017 ; Barini, 2014) et de praticiens-chercheurs (Febrer, 2011 ; Blanc, 2006), il existe peu d'écrits, à l'exception notable du travail de Bruno

---

Milly (2000, 2010). Il est vrai qu'ils sont très marginaux dans le corps enseignant ; on les estime à environ 0,2 % (Ministère de la Justice, 2019). Marginaux, enseignant aux marges (Milhaud & Morelle, 2006), il apparaît pourtant très intéressant de se pencher sur leur rapport au métier et sur le sens qu'ils donnent à leur travail au quotidien, en prison, auprès des personnes détenues. En effet, bien qu'ils aient toujours le même statut et la même dénomination, le contexte d'exercice et le public semblent modifier en profondeur leur identité professionnelle et la façon dont ils se définissent.

Cette intervention s'appuiera sur une recherche exploratoire effectuée par entretiens semi-directifs outillés (n=19, 12 femmes et 7 hommes) et observations lors des semaines de formation à l'ENAP (Agen) et à l'INS-HEA (Suresnes). Les entretiens ciblent donc des enseignants titulaires, nommés à temps plein ou à mi-temps sur un poste en milieu carcéral, dans des établissements pour peine comme dans des maisons d'arrêt, accueillant des majeurs et des mineurs, des femmes et des hommes.

Elle s'intéressera aux discours de ces enseignants et à la manière dont ils rendent compte de leur travail ; elle se centrera notamment sur les discours qu'ils produisent autour de la reconnaissance et du sentiment du « beau travail » (Carraud, 2020 ; Molinier, 2008). En effet, la prison apparaît dans de nombreux entretiens comme le lieu permettant, paradoxalement, de revenir à et de se recentrer sur ce qui fait selon eux le « cœur » de leur métier, même si les définitions qu'ils en donnent varient selon les enquêtés. Ainsi, nous nous demanderons en quoi enseigner en prison peut constituer, pour certains d'entre eux, une stratégie pour « durer » dans ce métier (Garcia & Lantheaume, 2019), interrogeant en cela les conditions d'exercice et la professionnalité enseignante en milieu ordinaire.

Cette communication, qui s'intéresse à la profession enseignante dans les « marges », se veut donc une contribution plus générale à la réflexion sur la profession enseignante et sur son évolution.

#### *Bibliographie*

Carraud, F. (2020). Les paradoxes du « beau travail » des professeurs des premier et second degrés en France, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 84 | septembre 2020, mis en ligne le 01 septembre 2022, consulté le 30 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9613> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9613>

Garcia, A.-L., & Lantheaume, F. (dir.). (2019). *Durer dans le métier d'enseignant*. Academia-L'Harmattan.

Kherroubi, M., Millet, M. & Thin, D. (2018). Enseigner dans les marges: L'exemple des enseignants de dispositifs relais. *Sociétés contemporaines*, 109, 93-116. <https://doi.org/10.3917/soco.109.0093>

Milly, B. (2010). La prison, école de quoi ? *Pouvoirs*, n°135, 135-147.

Molinier, P. (2008). Les enjeux psychiques du travail. Payot.

## *L'accompagnement à l'éducation à l'orientation en lycée rural : représentations et pratiques chez les professeurs principaux.*

### **PANNIER Chloé**

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)

*Fils rouges SIEF*: Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique*: Justice sociale, inégalités et équité, Politiques éducatives et régulations, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés*: Éducation à l'orientation, accompagnement, orientation, ruralité, équité

Les élèves et les familles dénoncent le manque d'accompagnement dans les choix d'orientation des jeunes. À cet effet, les politiques éducatives actuelles insistent sur le renforcement de l'éducation à l'orientation afin d'accompagner au mieux les élèves dans la construction de leur parcours (Canzittu & Demeuse, 2017). Ainsi, 54 heures annuelles sont règlementairement dédiées à cet accompagnement dans les lycées généraux et technologiques, heures devant être inscrites dans l'emploi du temps et devant principalement être dispensées par les professeurs principaux. La mise en œuvre de cet accompagnement dépend des compétences des enseignants en la matière et de la politique des établissements et de leur environnement (Dutercq et al., 2018). En cela, les lycées ruraux semblent être un terrain d'investigation privilégié. La ruralité pose en effet la question de l'inclusion des publics les plus éloignés des centres universitaires et des études supérieures en général, à la fois socialement et géographiquement (Bluntz, 2018 ; Amsellem-Mainguy, 2021). Comment inviter les élèves à la mobilité ? Comment leur faire prendre conscience d'un « ailleurs » possible ? Comment les aider à développer leur « pouvoir d'agir » (Loisy & Carosin, 2017) ? Cette communication se propose d'étudier la façon dont les professeurs principaux composent avec les spécificités de ce public et les formes d'accompagnement qu'ils privilégient. Comment s'y prennent-ils et à partir de quelles représentations de l'orientation ?

À l'heure actuelle, nous avons mené une dizaine d'entretiens avec des professeurs principaux et une dizaine d'observations dans des lycées ruraux (publics et privés sous contrat) des Pays de la Loire. D'autres entretiens et observations sont à venir et viendront compléter nos données. Nos premiers résultats mettent en évidence un « bricolage » de la part des professeurs principaux qui composent principalement avec ce qu'ils trouvent sur Internet et grâce à leurs échanges avec leurs collègues. Dans les faits, les 54 heures ne sont toujours pas inscrites dans l'emploi du temps des établissements investigués. C'est pourquoi les enseignants doivent alterner entre les heures de vie de classe et d'accompagnement personnalisé. Les entretiens montrent par ailleurs qu'il faut des objectifs communs entre chaque enseignant ainsi qu'une trame de départ claire pour que tout le monde puisse s'en emparer autant que possible et accompagner les élèves de façon équitable. À terme, cette recherche pourrait nous donner un premier aperçu des pratiques d'accompagnement privilégiées et de leurs effets sur les acteurs de la communauté éducative.

#### *Bibliographie*

Amsellem-Mainguy, Y. (2021). *Les filles du coin*. Presses de SciencesPo.



Bluntz, C. (2018). « Choix d'orientation en terminale et mobilité géographique ». Note d'information du SIES, 18.01.

Canzittu, D. & Demeuse, M. (2017). Comment rendre une école réellement orientante ? De Boeck Supérieur.

Dutercoq, Y., Michaut, C. & Troger, V. (2018). « Politiques et dispositifs d'orientation : un bilan international ». CNESCO.

Loisy, C. & Carosin, E. (2017). « Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation », L'orientation scolaire et professionnelle [Online], 46/1 | Online since 01 March 2019, connection on 09 April 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5332> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5332>

## SYMPOSIUM SSRE – Mardi 13.09.2022, 14:45 – 16:15

### Edubots in the Wild: Developing, Staging, and Interacting with Robots in Education | SSRE\_S13C\_01

*Président(s) de session* : **SORMANI Philippe** (University of Lausanne), **LINDWALL Oskar** (University of Gothenburg)

*Discutant(s)* : **MLYNAR Jakub** (HES-SO Valais/Wallis, Sierre)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Langage et éducation

*Mots-clés* : Human-Robot Interaction, Science and Technology Studies, Educational Ethnography, Video Analysis, Ethnomethodology

Under the title *Edubots in the Wild*, this Symposium brings together selected ethnographic studies of “educational robots” (edubots) in varying sociocultural contexts and at various stages of their development, staging, and uses in interaction. Taking its cue from Science and Technology Studies (STS), the Symposium will trace edubots “in the making”, be it at the research laboratory, in field experiments or through pedagogical scenarios. How do the educational promises in terms of which edubots, humanoid or vehicular, are marketed play out in practice? What kind of “interdisciplinary politics” marks both robotics research at the lab (e.g., Michalec et al. 2021) and educational robotics in the field? And what more, or what else, can be learned from taking a closer look at “child-robot interaction” (Serholt 2017) on the “discourse/practice” pair in terms of which edubots, if not “ed-tech” more broadly, are promised and probed, imagined and interacted with?

Disentangling edubots as “sociotechnical assemblages” at work, be it by returning to design choices or probing interactive encounters, will be the topical aim of the Symposium. In the process, we also shall broach methodological questions of interest to educational ethnography (e.g., Maeder 2020), and ethnomethodological video analysis more specifically (e.g., Smith 2021). If (robotics lab) ethnography relies upon *participant observation*, what can it learn from *video analysis* of (educational, child-robot) interaction, and vice-versa? Granted the “interdisciplinary politics” of educational (robotics) research, how should the ethnographer/video analyst position herself, politically and/or pedagogically? And to what extent, or in what ways, does ethnography cum video analysis allow one to reflect upon, if not recast, “evidence-based education,” practice and/or policy? (cf. Hammersley 2006).

To tackle these questions and probe *Edubots in the Wild*, the Symposium brings together three contributions from Italy (Viteritti & Zampino), Japan (Arano), and Switzerland (Sormani et al.), respectively. Each of them articulates educational ethnography, video analysis of child-robot interaction, or both. The list of abstracts below presents the respective contributions.

#### References

Hammersley, M. (2006) “Evidence-based Practice in Education and the Contribution of Educational Research”, in L. Trinder & S. Reynolds (Eds.) *Evidence-based Practice: A Critical Appraisal*. Oxford: Blackwell, pp. 163-183.

Maeder, C. (2020) “The Problem of the Definition of the Situation in Educational Ethnography”, in C. Wieser & A. Pilch-Ortega Hernandez (Eds.) *Rethinking Ethnography in Higher Education*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 147-156.

Michalec, O., O'Donovan, C., Sobhani, M. (2021) “What is Robotics Made Of? The Interdisciplinary Politics of Robotics Research”, *Humanities and Social Sciences Communications* 8(65):1-30.

Serholt, S. (2017) *Child-Robot Interaction in Education*. Gothenburg: University of Gothenburg, IT Faculty, PhD Thesis.

Smith, P.V. (Ed.) (2021) “Introduction: Respecifying Education”, *Ethnographic Studies* 18:1-19.

### *Robotics at School: Between Designers and Users*

**VITERITTI Assunta, ZAMPINO Letizia**

La Sapienza University of Rome

“Artificial intelligence” (AI)-based technologies are now present in every field of social life, be it in everyday activities mediated by the “Internet of Things” (IoT), which extends the Internet to the world of objects and spaces like our homes, through the spread of “Intelligent Personal Assistants” (IPAs) embedded in our smartphones, or via wearable and digital devices in the form of smart speakers (e.g., *Amazon Echo Dot*). This paper observes how pedagogical and cognitive aspects are interwoven with informational ones and inscribed in the technological object before it becomes established in classrooms and educational practices (Selwyn

---

2019). In doing so, the paper examines the interdisciplinary character of laboratory practices as it happens to be implicated in the construction of AI and robots in education.

How are robotic objects programmed, through which processes and practices? What disciplinary communities are involved in the process? How do they collaborate to develop coding, computing, and computational skills in educational environments, if only to bring students closer to STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) curricula? And how do they take into account various mobile, visual, cognitive, and hearing disabilities in and as part of the design process? (e.g., Alnajjar et al. 2020). To address these interrelated questions, this paper draws upon Science and Technology Studies (STS) as a relevant conceptual framework to look at the processes of building infrastructures and technological artifacts, and alliances of social and educational practices in particular (Decuyper et al. 2021; Fenwick & Edwards 2010; Latour 2005; Suchman 2007).

How are research groups working in educational robotics laboratories and their “epistemic cultures” (Knorr Cetina 1999) formed? How are particular educational and pedagogical imaginaries inscribed in robots, as they are being designed, developed and tested in the studied laboratories? What are the disciplinary and pedagogical support practices? And how is the implementation of robots in educational environments being supported? To answer these research questions, the paper draws upon participant observation in two laboratory contexts and several schools using robots, as well as expert interviews with researchers involved in educational robotics. *Ethnographic analysis* (Marcus 1995), therefore, will be brought to bear on two fields of practice: the laboratories where robots are designed for the educational field, on the one hand, and the contexts of educational practice where they are put into action, on the other.

#### References

- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network Theory in Education*. London & New York: Routledge.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
- Marcus, G. E. (1995). *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. *Annual Review of Anthropology*, 24(1):95–117.
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Oxford: Polity Press.
- Suchman, L. (2007). Feminist STS and the Sciences of the Artificial. In Hackett, E., Amsterdamska, O., Lynch, M., & Wajcman, J. (Eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies, Third Edition*. Cambridge, MA: MIT Press (pp. 139-163).

## *When a Robot Becomes Social: Seeing a Robot as a Social Object in an Educational Context*

**ARANO Yusuke**

Saitama University

This presentation addresses an issue of ascribe-ability of ‘trust’ (Garfinkel, 1963) of a routine ground of sociality in an educational setting with social robot. Meaning that we produce, recognize, and deal with social actions, empathize and sympathize with others, and perceive and sense others. Employing ethnomethodology and conversation analysis, I analyse quasi-experiments using a social robot called Robovie conducted in English and Japanese in universities in Japan and the UK. Robovie, whose head, eyes, waist, arms, and fingers are movable, interacts with the students using utterances and bodily actions that have been pre-programmed by the researchers.

To analyse ‘trust in interaction,’ I collected the cases in which the activity is composed of [question]–[answer]–[evaluation] (Mehan, 1979) sequences. In the collected cases, the robot asks university students about the history of both local and more distal areas. The robot’s initial question constitutes a “known-answer question” (Schegloff, 2007) that suggests the utterer to be epistemically authorized to assess the recipients’ answers. The analysis demonstrates that the robot’s routine actions, produced through an assemblage of multiple semiotic resources, are able to uphold the relevancy of the activity; while the human participants initially treat the robots’ formulations as ‘unusual’ they eventually orient to them as a ‘normal’ aspect of the activity. That is, this normality is indeed interactively achieved normality.

Based on the analysis, I argue that the human participants align with the actions of the social robot, thereby engaging in the educational activity; this, however, does not mean that they necessarily ascribe ‘trust’ to the social robot. The actions of the students demonstrate that humans do not interact with robots through trust because a membership category (such as ‘teacher’) is not discursively ascribed to robots in the first place. Indeed, the students see the robot as an object that performs actions, but this does not necessarily mean they treat the robot as a teacher. Nevertheless, participants are interacting with the robot: how do they do so, as when they rely upon [question]–[answer]–[evaluation] sequences? And what can be learned on the educational character of the setting involving Robovie, the “social robot”? In the paper, I will address these questions, as well as how to best capture participants’ orientation towards trust in interaction, and with a robot in particular.

#### References

- Garfinkel, H. (1963). A conception of, and experiments with, “trust” as a condition of stable concerted actions. In O. J. Harvey (Ed.), *Motivation and social interaction* (pp. 187–238). Ronald Press.
- Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. In J. C. McKinney & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical sociology: Perspectives and development* (pp. 160–193). Kegan Paul.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>
- Wittgenstein, L. (2009). Philosophy of psychology: A fragment. In P. M. S. Hacker & J. Schult (Eds.), & G. E. M. Anscombe, P. M. S. Hacker, & J. Schult (Trans.), *Philosophical investigations* (4th ed., pp. 182–243). Wiley-Blackwell.

---

## Why Mars, with Robots, Now? Probing the Work of Making a Pedagogical Scenario Work

SORMANI Philippe<sup>1</sup>, HOSTETTLER Audrey<sup>1</sup>, CLOUX-RENARD Nathalie<sup>2</sup>, BUGMANN Julien<sup>2</sup>, AUDÉTAT Marc<sup>1</sup>, FASSA RECROSIO Farinaz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>University of Lausanne ; <sup>2</sup>HEP-Vaud

This paper reports on a video ethnography of a “Mars mission” in a primary school setting, a multi-team effort conducted with small “mobile robots” (mobots) for the purpose of practicing basic programming, problem-solving, and collaboration skills. How was this pedagogical scenario made to work? And, as part of the observed effort, when and why did its purpose(s) become a topic for participants, be it pupils or instructors? Turn in turn, the paper addresses these two questions in the light of the multifaceted interaction encountered *in situ*. The presented video ethnography, then, focuses on the participants’ mundane methods in the observed interaction and for its intended achievement as a “Mars mission” of pedagogical interest, while explicating their (i.e., those methods’) continued reliance on the video-mediated set-up (for related approaches, see Mlynar et al. 2018; Smith 2021; Vertesi 2015).

The paper first reports on the *installation work* engaged in by instructors to have the “Mars mission” set up, both in its video-mediated character (to monitor one’s mobot at a distance) and as a pedagogical scenario (to practice programming). In particular, the paper offers an ethnographic description of the classroom reconfigured for the mission scenario, while taking into account the instructors’ occasional topicalizations of purpose. Second, the paper describes how pupils engage in *collaborative programming* of their mobots in and as part of the reconfigured classroom. Drawing upon multi-camera video recordings, the ethnography homes in on the interactive accomplishment of mobot programming by pupils, while describing their occasional challenges of the “Mars mission” as its declared purpose. Finally, the paper reflects on the video ethnography of the pedagogical scenario at work, thereby probing the *interdisciplinary politics* of “educational robotics” (e.g., Malinverni et al. 2021; Michalec et al. 2021).

### References

Malinverni, L., Valero, C., Schaper, M.M., Garcia de la Cruz, I. (2021) “Educational Robotics as a Boundary Object: Towards a Research Agenda”, *International Journal of Child-Computer Interaction* 29:1-13.

Michalec, O., O’Donovan, C., Sobhani, M. (2021) “What is Robotics Made Of? The Interdisciplinary Politics of Robotics Research”, *Humanities and Social Sciences Communications* 8(65):1-30.

Mlynar, J., Gonzalez-Martinez, E., Lalanne, D. (2018) “Situating Organization of Video-Mediated Interaction: A Review of Ethnomethodological and Conversation Analytic Studies”, *Interacting with Computers* 30(2):73-84.

Smith, P.V. (Ed.) (2021) “Introduction: Respecifying Education”, *Ethnographic Studies* 18:1-19.

Vertesi, J. (2015) *Seeing Like a Rover. How Robots, Teams, and Images Craft Knowledge of Mars*. Chicago: University of Chicago Press.

## Digitale Kommunikation in der Schule – eine mehrperspektivische Annäherung | SSRE\_S13C\_02

Präsident(s) de session : **BEELI Sonja** (PH Bern)

Discutant(s) : **PRASSE Doreen** (PH Schwyz)

Fils rouges SIEF : Numérique

Domaine spécifique : Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire, Politiques éducatives et régulations

Mots-clés : Digitaler Wandel, Kommunikation Schule-Erziehungsberechtigte, Mixed Methods

Der Begriff digitaler Wandel bezeichnet fundamentale Veränderungsprozesse, die mit den technologischen Entwicklungen der Digitalisierung einhergehen und die Gesellschaft als Ganzes sowie Schulen im Speziellen betreffen (Petko et al., 2018). In der Bildungsforschung werden damit verbundene Fragen oft auf den Unterricht oder die Infrastruktur von Schulen reduziert (Welling et al., 2015). Damit Schulen ihre Kernaufgabe – die Organisation von Unterricht – wahrnehmen können, müssen sie laut Fend (2008) in weiteren Arbeitsfeldern agieren. Dazu gehört die „Gestaltung des Kontakts zu Eltern“ und die „Arbeit an der Selbstdarstellung und Aussenpolitik der Schule“ (ebd., S. 157). Während ein grosser Teil der Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten durch die Lehrpersonen erfolgt, gestaltet auch die Schulleitung die Interaktion mit verschiedenen Anspruchsgruppen und trägt die Gesamtverantwortung dafür (Windlinger et al., 2014).

Das Symposium thematisiert die digital geprägte schulische Kommunikation aus der Perspektive der unterschiedlichen Beteiligten:

Im ersten Beitrag stehen die Schulleitungen im Fokus. Auf der Basis von vier Fallstudien wurden mit Hilfe von eines Methodenmixes neun Handlungsdimensionen identifiziert, die für die Ausrichtung der Schulkommunikation im Hinblick auf den digitalen Wandel in der Schule und für unterschiedliche Zielgruppen relevant sind. Diese identifizierten Dimensionen adressieren nicht nur die Etablierung digitaler Kanäle in der schulischen Kommunikation, sondern auch die Entwicklung einer digital affinen Kommunikationskultur und die kommunikative Begleitung des Veränderungsprozesses der Schule generell.

Der zweite Beitrag beschreibt auf der Basis halbstandardisierter Interviews Überzeugungen und Einstellungen sowie konkrete Überlegungen, welche Lehrpersonen sich im Rahmen ihrer Kommunikation mit Erziehungsberechtigten machen. Fokussiert wird dabei die Applikation «Klapp», welche in der Schweiz spezifisch für die Schulkommunikation entwickelt wurde. Im Vordergrund

---

steht die Frage, welche Faktoren die Nutzung einer digital unterstützten Kommunikation bei Lehrpersonen erleichtern oder hemmen.

Der dritte Beitrag konzentriert sich auf Schulwebsites als weiteres digitales Kommunikationsmittel. Auf der Grundlage theoretischer Ansätze aus der Usability Forschung werden Inhalt und Gestaltung von Websites aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen von Erziehungsberechtigten analysiert und deren Erfahrungen und Wahrnehmung gegenübergestellt.

Die drei Beiträge des Symposiums werden von Doreen Prasse aufgegriffen und wichtige Konsequenzen und Perspektiven für die Schulentwicklung in Zeiten zunehmender Digitalisierung diskutiert.

#### Literatur

Fend, H. (2008). Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWW Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Petko, D., Döbeli Honegger, B., & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36(2), 157–174.

Welling, S., Breiter, A., & Schulz, A. H. (2015). Mediatisierte Organisationswelten in Schulen: Wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert. Medien - Kultur - Kommunikation. Springer VS.

Windlinger, R., Hostettler, U., & Kirchhofer, R. (2014). Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität: Eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern. PH Bern.

## *Welche Handlungsdimensionen sind für die Weiterentwicklung der Kommunikation im digitalen Wandel von Schulen relevant?*

**ROSENBERGER STAUB Nicole, SCHNEIDER STINGELIN Colette**

ZHAW

Durch den digitalen Wandel verändern sich die Erwartungen der Stakeholder an die Kommunikation von Schulen und ihren Führungsorganen. Für die Schulentwicklung, das Organisieren des Schulalltags und die Interaktion mit den verschiedenen Anspruchsgruppen sind die Schulleitenden verantwortlich (Windlinger et al., 2014, S. 3). Digitalisierung wird damit zur Querschnittsaufgabe im Schulleitungshandeln. Dazu gehört zum einen «digitales Schulmanagement», d.h. der Einsatz von Schulinformations- und Lernmanagementsystemen sowie von digitalen Kanälen für die interne und externe Kommunikation (Tulowitzki & Gerick, 2018, S. 210), zum andern «digital leadership». Dies bedeutet unter anderem, als Schulleitung einen visionären Fokus zu haben, eine innovationsfreundliche Kultur und Kooperation zu fördern und angemessene Ressourcen zur Verfügung zu stellen (Schiefner-Rohs, 2016, S. 1409).

Folgende Fragestellung steht für den Beitrag im Zentrum: Welche Handlungsdimensionen sind für die Weiterentwicklung der Kommunikation von Schulen relevant, um a) eine dem digitalen Wandel angemessene Kommunikationskultur in Schulen zu entwickeln und b) möglichst alle Erziehungsberechtigten zu erreichen?

Im Projekt «Schulkommunikation im digitalen Wandel» wurden die zentralen Kommunikationsprozesse von Schulen in vier Fallbeispielen erfasst, die Perspektiven der verschiedenen Akteure (Schulleitende, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte, Schüler:innen) eingeholt und die Forschungsfragen mittels eines qualitativen Mehrmethodendesigns (Loosen & Scholl, 2012) beantwortet. Die vier Schulen stammen aus verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz und unterscheiden sich in Bezug auf die Faktoren Grösse (130 bis 800 SchülerInnen), Organisation (zwischen 1 bis 5 Schulleitende), Schulstufen (Gesamtschule von Primar- bis Oberstufe sowie Sekundarschulen), finanzielle Ressourcen und demographische Zusammensetzung der Schüler:innen. Ende 2019/Anfang 2020 wurden Leitfadenterviews mit allen Schulleitungen (n=12) und je drei Fokusgruppen mit Lehrpersonen, Schüler:innen und Erziehungsberechtigten durchgeführt. Alle Leitfadenterviews und Fokusgruppengespräche wurden transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Im Spätsommer 2020 wurde eine Nacherhebung durchgeführt, um die während des Lockdowns gemachten Erfahrungen mit der Schulkommunikation zu erfassen. Dazu wurden Leitfadengespräche mit den Gesamtschulleitungen (n=7), mit Lehrpersonen (n=4) und Erziehungsberechtigten (n=4) geführt, die bereits in den Fokusgruppen beteiligt gewesen waren, und an drei Schulen eine Onlinebefragung von Lehrpersonen (n=37) und Erziehungsberechtigten (n=159) durchgeführt.

Im Beitrag werden zentrale Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Handlungsdimensionen vorgestellt. Unabhängig von den unterschiedlichen Voraussetzungen bezüglich Organisation, Ressourcen, ICT-Ausstattung und Mitwirkungsgremien zeigt sich, dass in den Schulen kein übergeordnetes, gemeinsames Verständnis bezüglich Werthaltungen, Funktion und Gestaltung von Kommunikation vorhanden ist. Auch werden die Lehrpersonen kaum dazu befähigt, die digitalen Kanäle angemessen zu nutzen.

#### Literatur

Loosen, W., & Scholl, A. (Hrsg.). (2012). Methoden und Forschungslogik der Kommunikationswissenschaft: Bd. 7. Methodenkombinationen in der Kommunikationswissenschaft: Methodologische Herausforderungen und empirische Praxis. Herbert von Halem.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Beltz Pädagogik.

Schiefner-Rohs, M. (2016). Schulleitung in der digital geprägten Gesellschaft. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), Professionswissen Schulleitung (4. Aufl., S. 1402–1472). Beltz.

Tulowitzki, P., & Gerick, J. (2018). Digitales Schulmanagement. Schulleitung und Schulentwicklung in einer digitalen Welt. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), Dimensionen von Schulentwicklung: Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens (S. 204–224). Waxmann.

Windlinger, R., Hostettler, U., & Kirchhofer, R. (2014). Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität: Eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern. PH Bern.

---

## Welche Überlegungen machen Lehrpersonen bei der Nutzung digitaler Kommunikationskanäle?

**HÜRZELER Daniel**

PH Bern

Welche Rolle spielt die digital unterstützte Kommunikation in der Zusammenarbeit zwischen der Schule und Erziehungsberechtigten? Spätestens während der Schulschliessung im Frühjahr 2020 hat sich gezeigt, dass sie unverzichtbar ist. Die Kommunikation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule ist von zentraler Bedeutung, denn ohne sie könnte keine erfolgreiche Zusammenarbeit entstehen (Epstein, 2018). In zahlreichen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass eine erfolgreiche Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule das Engagement und die Leistungsentwicklung von Lernenden positiv beeinflussen (u.a. Ma et al., 2016). Mit dem Aufkommen von digitalen Kommunikationsplattformen, stellt sich die Frage ob und wie damit die Beteiligung der Erziehungsberechtigten verbessert werden kann (Bastian & Prasse, 2021). Das Ziel des Projektes, welches als Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Schwyz durchgeführt wurde, bestand darin, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Überzeugungen von Lehrpersonen die Nutzung digital unterstützter Kommunikation erleichtern oder hemmen. Ausserdem wurde untersucht, in welchem Zusammenhang die Wahl des Kommunikationskanals mit den kommunizierten Inhalten steht.

Im Zentrum dieser explorativen Arbeit standen Schulen, welche für die Kommunikation die Schweizer Plattform «Klapp» verwenden. Diese wurde spezifisch für den Einsatz in Schulen entwickelt. Mit ihrer Hilfe lassen sich Textnachrichten, Termine und Dateien verschicken. An der Befragung mittels halbstandardisierter Interviews nahmen insgesamt 14 Primarschullehrpersonen (10 Frauen, 4 Männer) aus unterschiedlichen Deutschschweizer Kantonen teil. Neben ihrem alltäglichen Kommunikationsverhalten wurden die wahrgenommenen Vor- und Nachteile der digital unterstützten Kommunikation thematisiert. Mittels fokussierter Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2020) konnten verschiedene Überzeugungen von Lehrpersonen identifiziert werden, welche im Zusammenhang mit der Nutzung von digital unterstützter Kommunikation stehen.

Die Ergebnisse zeigen, dass verschiedene Faktoren eine wichtige Rolle für den Einsatz digital unterstützter Kommunikation spielen. Die Möglichkeit, direkt, zeitnah und ohne Umwege mit Erziehungsberechtigten zu kommunizieren gilt als relevanter Vorteil der digital unterstützten Kommunikation. Die neuen Kommunikationsmöglichkeiten stellen die Lehrpersonen auch vor Herausforderungen, vor allem in Bezug auf die Beziehungsgestaltung mit den Erziehungsberechtigten. Die Analyse des Datenmaterials erlaubte es, die kommunizierten Inhalte in drei thematische Gruppen zu kategorisieren. Es hat sich gezeigt, dass vor allem administrative oder einfache unterrichtsbezogene Angelegenheiten digital unterstützt kommuniziert werden. Die Mehrheit der Lehrpersonen erwähnte, bei sensitiven, persönlichen Angelegenheiten bevorzugt auf traditionelle Kommunikationswege zurückzugreifen.

Im Beitrag wird gezeigt, welche Faktoren für die Nutzung digital unterstützter Kommunikation relevant sind und welche Faktoren den Einsatz eher hemmen. Ebenso wird dargelegt, welche inhaltlichen Themen Lehrpersonen über den digitalen Kanal kommunizieren. Zudem werden neue Herausforderungen identifiziert, mit welchen Lehrpersonen bei der Arbeit mit einer Kommunikationsapplikation konfrontiert werden.

### Literatur

Bastian, J., & Prasse, D. (2021). Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule mit digitalen Medien: Forschungsstand und Forschungsagenda. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 349–379. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.12.04.X>

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>

## Wie werden Erziehungsberechtigte auf Schulwebsites angesprochen?

**BURRI Melodie, WANNACK Evelyne**

PH Bern

Das Verhältnis zwischen Schule und Erziehungsberechtigten hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert – ein Wandel, der in entsprechenden Begriffen zum Ausdruck gebracht wird: Während früher von Elternarbeit gesprochen wurde, drückt der heute öfters verwendete Begriff Erziehungs- oder Bildungspartnerschaft ein gleichberechtigteres Verhältnis aus (Sacher, 2014). Digitalen Technologien wird das Potential zugeschrieben, diese Beziehung beziehungsweise Partnerschaft weiter zu verändern, da sie neue Möglichkeiten für den Austausch bieten. Empirische Arbeiten stellen jedoch wiederholt fest, dass dieses Potential selten genutzt wird (u.a. Taddeo & Barnes, 2016). Ein digitaler Kanal, der von fast allen Schulen genutzt wird, ist die Website. In diesem Beitrag stellen wir Resultate eines Projektes vor, welches Schulwebsites mit einem methodenpluralen Ansatz untersucht.

Im Rahmen des aktuell an der PHBern laufenden Projektes «Digitale Elternarbeit an der Volksschule – Schulwebsites im Fokus» wurden in einem ersten Schritt die im Juni 2021 aktuellen Websites von 40 deutschsprachigen Schulen in den Kantonen Aarau, Bern, Freiburg und Solothurn analysiert. Die Auswahl erfolgte mit dem Ziel maximaler Variation (Patton, 2015) in mehreren Schritten. Wir erstellten pdf-Dokumente der Startseiten und untersuchten diese inhaltsanalytisch (Mayring, 2010). Zudem haben

wir in Anlehnung an die Usability Forschung, welche sich mit der Nutz- und Brauchbarkeit von technischen Produkten auseinandersetzt, einen Fragebogen für die Analyse der Inhalte der Website entwickelt. Der Fragebogen basiert auf drei prototypischen Nutzenden der Website und bildet deren möglichen Bedürfnisse in ihren unterschiedlichen Kontexten ab. In einem zweiten Schritt befragen wir im Winter 2021/22 mit halbstandardisierten Interviews sowohl Schulleitungen als auch Erziehungsberechtigte von ausgewählten Schulen. Damit soll sowohl die Perspektive der Schulen, welche Websites konzipieren, erstellen und unterhalten, als auch die Perspektive der Erziehungsberechtigten, die diese nutzen, erfasst werden.

Erste Analysen der Startseiten sowie der Inhalte der gesamten Seiten verweisen auf grosse Unterschiede in der Ausgestaltung der Websites und in Bezug auf den Umfang der vorhandenen Informationen. Während beispielsweise beinahe alle Websites eine Suchfunktion enthalten, nutzen nur sehr wenige spezifische technische Möglichkeiten wie Telefonlinks, Kontaktformulare oder die Möglichkeiten zu Kalenderexporten für Anlässe oder Feriendaten. Vorhandene Informationen werden in der Regel als Text präsentiert und mehrsprachige Inhalte fehlen weitgehend. Welche Rolle die Kommunikation über die Website aus Sicht der Schulleitungen im Gesamtkontext spielt und wie diese von den Erziehungsberechtigten wahrgenommen wird, untersuchen wir aktuell mit Interviews. Für den Beitrag werden erste Resultate aus diesen Daten vorliegen, wobei wir die Perspektive der Erziehungsberechtigten in den Vordergrund stellen werden, da diese eine wichtige Ergänzung zu den anderen beiden Beiträgen darstellt.

#### References

- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz Pädagogik.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (Fourth edition). Sage.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Taddeo, C., & Barnes, A. (2016). The School Website: Facilitating Communication Engagement and Learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 421–436.

## La formation à l'interculturalité entre compétences transversales, contenus disciplinaires et ancrage institutionnel | SSRE\_S13C\_03

*Président(s) de session* : **LOSA Stefano** (SUPSI-DFA)

*Discutant(s)* : **LAFFRANCHINI NGOENHA Moira** (Hep Vaud)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Formation des maîtres, Interculturalité

*Mots-clés* : formation des enseignant-e-s; compétences interculturelles; migration; professionnalisation; éducation inclusive

Les situations de contact entre cultures sont une réalité constante dans tous les domaines de la vie en société. Dans le contexte de l'école, les rencontres entre enseignant-e-s, élèves et familles ayant des origines et des styles de vie différents sont quotidiennes. Qu'il s'agit de mettre en place des conditions d'accueil des élèves migrant-e-s ou d'établir la communication avec les familles, les exigences demandées de part et autre sont nombreuses. Les attentes à l'égard du personnel enseignant et de l'institution scolaire sont de taille. Les acteurs et les actrices de l'école doivent faire preuve de compétences culturelles avec les élèves et leurs familles et adopter des pratiques pédagogiques adéquates du point de vue interculturel.

Les pratiques et les activités réelles de prise en charge scolaire de la différence culturelle, souvent très riches et créatives, reposent pour beaucoup sur la volonté et l'initiative personnelle et/ou sur de ressources très locales et ponctuelles favorisant des approches discrétionnaires de l'interculturalité. De même, comme des études l'ont montré (Ogay et Edelmann, 2011 ; Gay et Laffranchini Ngoenha, 2018 ; Radhouane, 2019 ; Ogay, 2021), au niveau des formations proposées aux enseignant-e-s, il n'existe pas vraiment de cadres communs de référence et les offres formatives se positionnent souvent de manière distincte face à la différence, entre minimisation et valorisation avec les risques d'exagération qui peuvent en suivre (culturalisation, folklorisation, stigmatisation).

Ce symposium souhaite considérer le champ de la formation du personnel enseignant dans le domaine de l'interculturalité. En particulier, il vise à discuter les ressources théoriques et les outils pratiques qu'il conviendrait de mettre en place pour aider les formations proposées dans les instituts de formation à dépasser des positions ethnocentriques qui tendent à marquer, aujourd'hui encore, la reconnaissance des élèves avec un passé migratoire et renforcer ainsi la dimension inclusive de la classe. Comment la différence culturelle est-elle comprise ? Qu'en est-il des conceptions assimilationnistes de l'éducation ? Comment les institutions de formations mais aussi les écoles se positionnent-elles face à l'hétérogénéité des élèves ? De telles interrogations seront abordées à travers trois exemples spécifiques d'approches de l'interculturalité en contexte de formation.

#### Bibliographie

- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturel dans la formation des enseignants. L'incontournable dialectique de la différence culturelle. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Éds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). L'Harmattan. [https://doc.rero.ch/record/308913/files/2011\\_ogayedelmann\\_penserlinterculturalitedanslaformationdesprofessionnels\\_scans.pdf](https://doc.rero.ch/record/308913/files/2011_ogayedelmann_penserlinterculturalitedanslaformationdesprofessionnels_scans.pdf)
- Gay, D., & Laffranchini Ngoenha, M. (2018). Comment enseigner l'interculturel ? Propositions d'enseignement pour déconstruire les stéréotypes. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.*, 23, 177-193. <http://revuedeshep.ch/pdf/23/23-12-Gay.pdf>
- Ogay, T. (2021). La diversité comme objet et contrainte. La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants en Suisse romande. In *Education et diversité. Les fondamentaux de l'action* (PUR, p. 47-57).

## *La prise en compte de la diversité culturelle dans la formation des enseignants et à niveau local : les résultats d'une étude issue du contexte tessinois*

**RUSCONI-KYBURZ Lorenza**

SUPSI-DFA

La première partie de la recherche consiste en une analyse de la formation des enseignants à travailler dans des contextes culturellement hétérogènes, et contribue ainsi à un domaine de recherche déjà affirmé avec des informations issues d'une région frontalière, caractérisée par des hauts taux d'hétérogénéité culturelle et peu analysée jusqu'à présent. Les interrogations principales concernent les concepts mobilisés pour présenter le sujet, les visions qui inspirent la formation, les perceptions des étudiants et leur préparation à travailler dans des contextes hétérogènes en fin de formation. Les données sont récoltées à travers l'entrecroisement de différentes sources (documents institutionnels, entretiens semi-directifs, questionnaires, méthode des scénarios) en impliquant les enseignants en formation et leurs formateurs. Les résultats montrent que la formation à la prise en compte de la diversité culturelle se caractérise au Tessin par une solide préparation psychopédagogique et didactique, dans laquelle s'insèrent des parcours inspirés aux approches interculturelles en éducation et à d'autres domaines voisines, qui ne sont toutefois pas articulés dans une vision commune, ce qui en diminue possiblement l'efficacité. Les étudiants se sentent généralement préparés à travailler dans des contextes hétérogènes, mais ils démontrent une capacité de réflexion critique limitée sur leur rôle et sur celui de l'école en tant qu'acteurs clef dans la transmission de modèles culturellement déterminés.

La deuxième partie du projet vise un domaine de recherche plus récent : les processus évolutifs mis en place par les écoles confrontées avec une diversité culturelle importante. À travers la méthode de l'étude de cas, la recherche a engagé une analyse en profondeur se concentrant sur trois réalités scolaires qui ont développé des plans stratégiques et des mesures ponctuelles, afin d'améliorer la prise en compte de l'interculturalité. Les analyses ont permis de mettre en lumière des pratiques et des mesures pertinentes dans la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique à niveau local, basées principalement sur trois facteurs clef : la valorisation des professionnels spécialisés, l'importance de la capacité de leadership des cadres scolaires, le dynamisme démontré par tous les acteurs impliqués dans la confrontation avec l'hétérogénéité culturelle. La deuxième partie de la recherche confirme la promotion d'un professionnalisme spécifique, ainsi que de la capacité de réflexion critique permettant de dépasser l'ethnocentrisme, en tant qu'éléments fondamentaux dans la préparation des professionnels à travailler dans des contextes scolaires culturellement diversifiés.

### *Bibliographie*

Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). Les approches interculturelles en éducation. Entre théorie et pratique. Presses de l'Université Laval.

Gay, G. (2010). Culturally responsive teaching : Theory, research, and practice. Teachers College Press.

Gorski, P. C., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education : introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 7(3), 357-368. <https://doi.org/10.1177/00224871198835>

Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M., & Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50. <https://doi.org/10.7202/1055560ar>

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender (6e éd.). Wiley.

## *Il modello dinamico delle competenze interculturali: quale utilità per la scuola e nella pratica insegnante?*

**FRANZINI Manila**

Associazione Nazionale dei Pedagogisti Italiani (ANPE)

L'autore presenta i principali risultati di due ricerche che ha condotto in tema di competenze interculturali nel campo della cooperazione internazionale, che si ritiene abbiano implicazioni in ambito scolastico. La presenza di più linguaggi e culture pone la questione della pluralità di forme esistenti e del modo in cui le persone vivono dentro di sé questa pluralità. Gli studi realizzati hanno coinvolto in tutto 57 rappresentanti di Organizzazioni Non Governative (ONG) della Lombardia (Italia), 16 cooperanti italiani di ONG nei paesi in via di sviluppo e 10 operatori internazionali italiani delle Agenzie UNDP e OMS (ONU) con sede a Ginevra. Tali studi hanno permesso all'autrice di sviluppare un modello dinamico di competenze interculturali, composto da tre forze e quindici competenze ricorrenti, cioè competenze che ritornano frequentemente in situazioni di valenza interculturale. Il modello tiene conto a livello teorico dei modelli interculturali attualmente esistenti, non sviluppati nello specifico nell'ambito della cooperazione internazionale. L'autrice ha creato una rubrica di valutazione per definire le competenze identificate nel modello, con l'indicazione di dimensioni, criteri, indicatori e livelli di padronanza per ogni competenza. Sono state, così, esplorate e messe in evidenza le competenze che i professionisti pensano di aver sviluppato nel corso della loro esperienza personale e professionale, nonché le loro risorse e difficoltà che hanno vissuto in alcuni momenti di vita nei paesi in via di sviluppo. Questi professionisti sono stati degli interlocutori privilegiati, perché tramite la loro esperienza è stata indagata la rilevanza di un percorso di formazione incentrato sul potenziamento delle competenze interculturali. Questa loro esperienza si ritiene essere vantaggiosa nel contesto scolastico, per poter arricchire la lettura interpretativa degli insegnanti e dei formatori e fornire loro degli strumenti, utili per affrontare i molteplici aspetti di diversità che ormai caratterizzano i contesti scolastici. Se da una parte i gruppi classe

---

sono sempre più caratterizzati da un'eterogeneità dei loro membri, dall'altro, l'insegnante sarà chiamato a leggere e interpretare i vari aspetti culturali presenti nel vissuto dello studente, in vista anche della sua riuscita scolastica. Tra le competenze individuate vi è l'empatia, che è risultata essere nel tempo un elemento di svolta nell'interpretazione della qualità delle relazioni. In considerazione del modello dinamico delle competenze, l'empatia è da intendere nell'interazione con l'altra persona e non circoscritta alla conoscenza della cultura dell'altro e a questa attribuzione. In tal senso, l'empatia è ritenuta una delle competenze centrali da sviluppare, in particolare, nei percorsi di formazione degli insegnanti.

#### Bibliografia

Deardorff, D. K. (2006). *Intercultural competence – the Key Competence in the 21st Century*, Bertelsmann.

Franzini M. (2020). *Modello dinamico delle competenze interculturali. Le applicazioni nell'ambito della cooperazione internazionale*. Franco Angeli. [http://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/558](http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/558)

Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Lecce.

## Les Recommandations « Éducation et Migration » (2020) de swissuniversities : quelle place dans la formation des enseignant-e-s ?

### LOSA Stefano

SUPSI-DFA

La présente contribution vise à présenter et à discuter les "Recommandations « Éducation et Migration »" (Kappus et al., 2020) réalisées dans le cadre du groupe de travail « Education et migration » de la chambre HEP de Swissuniversities. Ces recommandations représentent une opportunité privilégiée pour questionner le champ de l'interculturalité dans le contexte scolaire et en particulier de la formation. En s'appuyant sur des éléments de réflexion commune développés au niveau des hautes écoles pédagogiques des trois régions linguistiques, il s'agit de comprendre dans quelle mesure il est nécessaire voire urgent de s'orienter vers une intégration coordonnées de ces recommandations dans les hautes écoles et instituts de formation des futur.e.s enseignant.e.s. L'idée est celle de promouvoir la professionnalisation des hautes écoles dans la gestion avisée de la diversité liée à la migration et des défis de l'éducation dans une société de migration. En effet, bien que la migration soit reconnue comme une dimension pertinente de la diversité sur le plan éducatif depuis les années 1970, les thèmes de la migration et de la lutte contre la discrimination ainsi que de l'éducation inclusive ne sont pas systématiquement abordés dans la formation des enseignant.e.s et des chargé.e.s de cours et il manque un ancrage stratégique et structurel de ces thèmes dans les institutions. Cette contribution a comme but de discuter les retombées possibles qu'une telle professionnalisation pourrait avoir, autant du point de vue formatif, social et institutionnel. En effet, des questions se posent : dans quelle mesure est-il possible de développer un discours scientifique commun dans le domaine « migration et éducation » en Suisse et notamment entre différents types d'établissements d'enseignement supérieur, différentes régions linguistiques ou encore différentes disciplines ? Serait-il possible voire nécessaire établir un profil de compétence à l'adresse des enseignant.e.s et formateurs et formatrices dans le domaine « migration et éducation » et de l'interculturalité ? Quelles sont les pratiques et les mesures concrètes développées (dans et pour le contexte suisse) en faveur de l'égalité des chances et l'éducation inclusive dans la société de la migration ? Quels aspects conviendraient-il reprendre des approches du passé (Lanfranchi, 1999 ; Lanfranchi, Perregaux & Thommen, 2000) ainsi que des débats actuels ?

#### Bibliographie

Kappus, E.-N., Laffranchini Ngoenha, M., Bützberger, M., Catani, R., Hofstetter, D., Hug, E., Kassis, M., Kosorok, C., Looser, B., Losa, S., Sieber Egger, A., Sommer, B., Stienen, A., Beck, M., Rotzer, B., & Veillete, J. (2020). *Recommandations « Education et Migration » dans le contexte de l'égalité des chances et de l'inclusion au sein des hautes écoles pédagogiques*. Swissuniversities.

Lanfranchi, A. (1999). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich: Umsetzung, Wirksamkeit, Entwicklung eines Standard-Curriculums* Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 3, S. 307-318.

Lanfranchi, A., Perregaux, Ch., & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignants et enseignantes aux approches interculturelles / Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (rapport final CONVEGNO 1998)*. CDIP.

## Neue Perspektiven auf die Lehrpersonenbildung | SSRE\_S13C\_04

Président(s) de session : **FREISLER-MÜHLEMANN Daniela** (Pädagogische Hochschule Bern)

Discutant(s) : **HOLTSCHE Doreen** (Pädagogische Hochschule St. Gallen)

Fils rouges SIEF : Aucun de ces trois fils rouges

Domaine spécifique : Education tout au long de la vie, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

Mots-clés : Lehrpersonenbildung, Praktikum, Eye-Tracking, Praxislehrpersonen, Concept-Maps

Seit der Harmonisierung und Neustrukturierung der Lehrer\*innenbildung in der Schweiz zu Beginn dieses Jahrhunderts wurden kontinuierlich Reformen durchgeführt, die zur Qualitätsentwicklung der Ausbildung künftiger Lehrpersonen beitragen sollen (Criblez 2012). Ein Teil davon ist die Kompetenzorientierung der Studiengänge, welche auf die Vermittlung von professionellen Kompetenzen und die Dokumentation des Lernprozesses während der gesamten Ausbildung abzielt. Gelingensbedingungen dafür sind auch eine gute Verankerung von Praxisphasen im Curriculum, eine unterstützende, reflexive hochschulische und



---

schulische Lernbegleitung sowie eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und ihren Praxisschulen (vgl. Hascher & Winkler 2017; Reintjes et al. 2018). Eine professionelle Begleitung durch Praxislehrpersonen scheint für die Kompetenzentwicklung ebenso wichtig zu sein wie ein reflektierter wissenschaftlicher Diskurs über Praxiserfahrungen mit Hochschuldozierenden (vgl. Hascher & Winkler 2017).

Im Kontext der Qualitätsentwicklung lassen sich auch im Bereich der schulpraktischen Ausbildung innovative Ansätze identifizieren. Anhand von drei Beiträgen stellt das Symposium neue Perspektiven hinsichtlich der Kompetenzentwicklung und der Dokumentation dieser Entwicklung in der schulpraktischen Ausbildung vor:

- a) In Bezug auf den reflektierten wissenschaftlichen Diskurs über Praxiserfahrungen zeigt der erste Beitrag neue Lernmöglichkeiten auf. Eye-Tracking-Videos sowie spezifisch dafür entwickelte Aufgabenstellungen und Lernmaterialien für Studierende werden in Lehrveranstaltungen für die Unterrichtsanalyse und -reflexion zur Verfügung gestellt. Das Videomaterial ermöglicht es den Studierenden, sich in die Lehrperson hineinzuversetzen und eröffnet ihnen dadurch eine neue Sichtweise auf ihre eigenen Beliefs sowie ihr Handeln im Unterricht.
- b) Der zweite Beitrag befasst sich mit der Vielfalt und Komplexität der Aufgaben von Praxislehrpersonen im Semesterpraktikum. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie das Mentoring in Praktika sowohl zur Weiterentwicklung der Studierenden als auch zur Förderung der Schüler\*innen und der Praxislehrpersonen beitragen kann. Dabei wird auf die Chancen der professionellen Entwicklung von Studierenden und Praxislehrpersonen durch die vielfältigen und komplexen Aufgaben in der Lernbegleitung eingegangen.
- c) Der dritte Beitrag schlägt neue Wege der Dokumentation von Lernprozessen ein, indem er versucht, den Lernfortschritt von Studierenden aus den Praktika anhand von Conceptmaps darzustellen. Conceptmaps sollen aufzeigen, inwiefern die strukturellen Zusammenhänge von Konzepten durch die Erweiterung des Wissens komplexer werden. Dies ermöglicht eine neue Perspektive auf den Wissenszuwachs und der Nutzung dieses Wissens im weiteren Verlauf der Ausbildung.

#### Literatur

Criblez, L. (2012). Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel der ersten dreissig Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (1), 21–35. <https://doi.org/10.25656/01:13799>

Hascher, T. & Winkler, A. (2017). Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer\_innenbildung in verschiedenen Ländern. GEW.

Reintjes, Ch., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (2018). Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheit zur Professionalisierung. In Ch. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 7–22). Waxmann.

## Neue Perspektiven für die Unterrichtsanalyse und -reflexion durch Eye-Tracking

**WYSS Corinne<sup>1</sup>, MAHLER Sara<sup>1</sup>, BÄUERLEIN Kerstin<sup>1</sup>, FORSTER-HEINZER Sarah<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule FHNW ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Luzern

Die Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Lehrpersonenbildung hat in den letzten rund fünfzehn Jahren weltweit zunehmend an Bedeutung gewonnen (Gaudin & Chaliès, 2015). Im Gegensatz zu Unterrichtsbeobachtungen vor Ort bieten Videoaufnahmen die Möglichkeit, eine gewisse Distanz zum Unterrichtsgeschehen einzunehmen und Aspekte des Lehrens und Lernens eingehend und ohne Zeitdruck zu untersuchen sowie komplexe Aktivitäten aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu überdenken. Neben der individuellen Bearbeitung bieten Videos auch das Potenzial, sich mit Mentor\*innen, Praxislehrpersonen, Peers oder Dozierenden über den eigenen oder fremden Unterricht auszutauschen, um neue Sichtweisen auf das zu entwickeln, was sie sehen und erleben (Hatch et al., 2016). Unterrichtsvideos können ausserdem dazu beitragen, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrpersonenbildung zu stärken und damit ein kontextbezogenes Lernen ermöglichen (Blomberg et al., 2013).

Bislang wurde insbesondere mit Aufnahmen aus der «Beobachterperspektive» gearbeitet. Dank neuen technologischen Entwicklungen sind heute Unterrichtsaufnahmen möglich, die mit Hilfe der Eye-Tracking-Technologie den Blick bzw. den Blickverlauf von Lehrpersonen beim Unterrichten zeigen. Unterricht wird damit nicht mehr nur durch die „Brille“ der Schüler\*innen bzw. externen Beobachter\*innen (Drittperspektive) videografisch veranschaulicht, sondern durch die Perspektive der jeweiligen Lehrperson. Es wird ersichtlich, wohin die Lehrperson schaut und was oder wen sie wie lange fokussiert. Mit derartigen Unterrichtsaufnahmen eröffnen sich ganz neue Perspektiven der Unterrichtsanalyse und -reflexion. Während Eye-Tracking als wissenschaftliche Methode in anderen Bereichen bereits seit einigen Jahren eingesetzt wird, ist die Verwendung in der Lehrpersonenbildung noch verhältnismässig neu und unerforscht (Stürmer et al., 2017).

In einem aktuellen Projekt wird an der PH FHNW ein Unterrichtsvideo-Portal aufgebaut, für welches neben herkömmlichen Videoaufnahmen auch Eye-Tracking-Aufnahmen erstellt und auf dem Video-Portal integriert werden. Zudem werden spezifische Aufgaben für die Eye-Tracking-Videos entwickelt und publiziert. Darauf aufbauend wird in einem weiteren Projekt untersucht, welches spezifische Potenzial die Eye Tracking-Perspektive für die «Professional Vision» (Seidel & Stürmer, 2014) von angehenden Lehrpersonen hat. Angehende und erfahrene Lehrpersonen betrachten hierfür Unterrichtsclips aus der Eye Tracking-Perspektive sowie aus zwei mit herkömmlichen Digitalkameras aufgezeichneten Perspektiven (Schüler\*innen- und Lehrpersonenperspektive). Anhand strukturierter Interviews wird untersucht, was angehende (N=32) und erfahrene (N=20) Lehrpersonen beim Betrachten der Unterrichtssequenzen aus den verschiedenen Perspektiven wahrnehmen, wie sie das Wahrgenommene interpretieren und bewerten.

---

Das Ziel der beiden Projekte ist, diese neuartige Technologie in der Lehrpersonenbildung zu erproben und Erfahrungen zu deren Potenzial und spezifischen Herausforderungen zu machen. Die Erkenntnisse, die mit der Aufnahme und Nutzung der Eye-Tracking-Videos in den Projekten gemacht wurden, werden im Beitrag vorgestellt und diskutiert.

#### Literatur

- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90–114. <https://doi.org/10.25656/01:8021>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Hatch, T., Shuttleworth, J., Jaffee, A. T., & Marri, A. (2016). Videos, pairs, and peers: What connects theory and practice in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 59, 274–284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.011>
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. DOI: 10.3102/000283121453132
- Stürmer, K., Seidel, T., Müller, K., Häusler, J., & S. Cortina, K. (2017). What is in the eye of preservice teachers while instructing? An eye-tracking study about attention processes in different teaching situations. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 20(S1), 75–92. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0731-9>

## Vielfalt und Komplexität der Aufgaben von Praxislehrpersonen

**FREISLER-MÜHLEMANN Daniela<sup>1</sup>, HASCHER Tina<sup>2</sup>, WINKLER Anja<sup>1</sup>, AMMANN Christiane<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Bern ; <sup>2</sup>Universität Bern

Die Bedeutung von Praxislehrpersonen für die berufspraktische Ausbildung von angehenden Lehrpersonen wird in der Lehrer\*innenbildung als sehr hoch angesehen. Praxislehrpersonen agieren als Vorbilder, sie regen Lern- und Entwicklungsprozesse an, leiten Reflexionen an und dienen als Berater\*innen bei Schwierigkeiten. Entsprechend hoch sind die Anforderungen an die Praxislehrpersonen aufgrund ihrer vielfältigen und komplexen Aufgaben in der Lehrer\*innenbildung (Hascher & Moser, 2001). Vor diesem Hintergrund untersuchten wir in unserer Studie die Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Studierenden im Semesterpraktikum. Methodisch wurden Gruppendiskussionen und Befragungen mithilfe von Kurzfragebögen mit 30 Lehrpersonen aus Praxis- und Partnerschulen des Instituts für Sekundarstufe I der PHBern (Schweiz) durchgeführt. Um vertiefende Informationen zu erhalten, wurden ausgewählte Praxislehrpersonen mittels eines strukturierten Leitfadeninterviews individuell befragt. Die Gruppendiskussionen und Einzelinterviews wurden inhaltsanalytisch (Kuckartz, 2018) ausgewertet.

Die Ergebnisse der drei methodischen Ansätze zeigen, dass die Begleitung der Studierenden und ihrer Kompetenzentwicklung einerseits und die Verantwortung für die Schüler\*innen und ihre Entwicklung andererseits eine Herausforderung und eine Chance für Praxislehrpersonen darstellen. Die Herausforderung des Mentorings ist gekennzeichnet durch zusätzliche Aufgaben für die Lehrpersonen in ihrer Rolle als Praxislehrperson, wie die gezielte Vorbereitung auf den Berufseinstieg, die sorgfältige Beuteilung sowie die Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Dementsprechend wird die professionelle Erfüllung der Aufgabenvielfalt und -komplexität im Semesterpraktikum für die Praxislehrpersonen anspruchsvoller, denn der Unterricht muss weiterhin von hoher Qualität sein, damit Schüler\*innen und Studierende nachhaltig davon profitieren können. Die Chance, die verantwortungsvolle Rolle der Praxislehrperson einzunehmen, liegt darin, dass Unterricht von aussen beobachtet werden kann, mit den Schüler\*innen und Studierenden in den Dialog getreten werden kann, neue methodische und fachdidaktische Erkenntnisse diskutiert und Unterrichtseinheiten weiterentwickelt werden können, aber auch Zeit für den Dialog und die Reflexion sowie die Förderung einzelner Schüler\*innen und Studierenden bleibt. Darüber hinaus fördert das Semesterpraktikum aufgrund seiner Dauer eine intensivere und verbindlichere Zusammenarbeit (Freisler-Mühlemann et al., 2021). Insgesamt wird das Mentoring als persönlicher Gewinn erfahren, weil es der eigenen Professionalisierung dient: Durch Dialog und Reflexion wird kontinuierlich gelernt, der eigene Unterricht wird erklärt und begründet, und lebenslanges Lernen ist in der Schule ohnehin notwendig (Winkler et al., 2021).

Aufgrund der hohen Anforderungen, die durch die vielfältigen und komplexen Aufgaben in der Lehrer\*innenbildung an die Praxislehrpersonen gestellt werden, ist es wichtig zu diskutieren, wie sie optimal qualifiziert werden können, damit das Mentoring zur Weiterentwicklung der Studierenden, Schüler\*innen und ihnen selbst beiträgt.

#### Literatur

- Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., Ammann, C. & Winkler, A. (2021). *Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Studierenden im Semesterpraktikum. Schlussbericht*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 217–231.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa
- Winkler, A., Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., Böhlen, L. & Ammann, C. (2021). Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen durch Mentoring im Langzeitpraktikum. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 85-99). Münster: Waxmann.

---

## Wissenserweiterung aus dem Praktikum durch Concept-Maps sichtbar machen

**GOLDSMITH Daniel**

Pädagogische Hochschule Luzern

Seit zwanzig Jahren wird intensiv zur Wirksamkeit von Schulpraktika als Teil der Ausbildung zur Lehrperson geforscht wobei sich gemäss Winkler (2018) nur wenige Studien mit den konkreten Lerngelegenheiten beschäftigten. Der hier vorzustellende Ausschnitt aus der im Entstehen begriffenen explorativen Forschungsarbeit «Analyse der Wahrnehmung und der Nutzung von angebotenen Lerninhalten durch Studierende im Bereich Klassenführung» geht noch einen Schritt weiter und untersucht, welche Lerninhalte aus dem Bereich Klassenführung Studierende aus den Lerngelegenheiten im Praktikum wahrnehmen und mit ihrem Vorwissen verknüpfen. Dazu stellten 15 Studierende vor einem vierwöchigen Praktikum ihr Vorwissen zu Klassenführung in einer Concept Map dar. Nach dem Praktikum erweiterten sie dieselbe Concept Map um ihr neu erworbenes Wissen zur Thematik. Concept Maps sind graphische Darstellungen von Begriffsnetzen, welche Wissen und dessen Strukturen veranschaulichen können. Stracke (2004) spricht dabei ganz konkret davon, dass man, um eine Concept Map erstellen zu können, Zusammenhänge zwischen den Begriffen verstehen muss. Somit werden in einer Concept Map zwei der vier Wissensdimensionen nach Anderson & Krathwohl (2001), nämlich das deklarative - und das konzeptionelle Wissen, sichtbar. Gemäss Baumert & Kunter (2006) ist dieses spezifische Wissen wiederum zentral für den Aufbau von Professionskompetenzen und somit ein Objekt von Interesse für die Forschung zur Lehrpersonenausbildung.

Mithilfe der Bestimmung des Strukturindex nach Mehren und Rempfler et al. (2015) kann die strukturelle Komplexität des in der Concept Map aufgezeigten Wissens berechnet werden. Mit der Methode kann untersucht werden, inwiefern sich durch die Wissenserweiterung, z.B. in einem Praktikum, die strukturellen Zusammenhänge zwischen dem Wissen verändern. Die Concept Maps werden somit in ihrer je individuellen Entwicklung und auch untereinander vergleichbar. Dies ist umso interessanter, da mit diesem Setting Wissensentwicklungen untersucht werden können, die nicht in spezifisch formalen Lehr-Lern-Situationen, sondern in informellen Lerngelegenheiten, sprich im Praktikum, erworben wurden (Winkler, 2018). Erste Erkenntnisse aus der Untersuchung werden im Symposium vor- und zur Diskussion gestellt werden.

### Literatur

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed). Longman.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Mehren, R., Rempfler, A., Ulrich-Riedhammer, E. M., Buchholz, J., & Hartig, J. (2015). Wie lässt sich Systemdenken messen? Darstellung eines empirisch validierten Kompetenzmodells zur Erfassung geographischer Systemkompetenz / How to measure systems thinking? Presentation of an empirically validated competence model for assessing geographic system competence. *Geographie aktuell & Schule*, 37, 4–16.

Stracke, I. (2004). *Einsatz computerbasierter Concept Maps zur Wissensdiagnose in der Chemie: Empirische Untersuchungen am Beispiel des chemischen Gleichgewichts*. Waxmann.

Winkler, A. (2018). Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 109–121.

## Regards croisés sur l'éducation sexuelle en Suisse et en Tunisie | SSRE\_S13C\_05

*Président(s) de session* : **Charmillot, Maryvonne** (Université de Genève - Sciences de l'éducation), **Hrairi, Sameh** (Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue, Tunis)

*Discutant(s)* : **Charmillot, Maryvonne** (Université de Genève - Sciences de l'éducation)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Education et santé, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé

*Mots-clés* : Education sexuelle, droits sexuels, enseignements SVT, santé sexuelle, inclusion

L'éducation est porteuse de valeurs. Elle constitue une base fondamentale pour la socialisation des enfants et des jeunes. En tant que prestation universelle, ce droit de l'enfant est un vecteur incontournable pour produire, reproduire ou modifier les normes sociales. L'éducation sexuelle participe elle aussi à l'émancipation et à l'accroissement du pouvoir d'agir et à la réduction des inégalités. La promouvoir à travers les politiques éducatives pour que chaque enfant et jeune y ait droit au cours de son parcours scolaire et d'étude est donc essentiel, et la recherche scientifique joue un rôle incontournable dans cette promotion. Cependant, comme le relève Hrairi (2017) dans le contexte tunisien, « les directives politiques en matière d'éducation à la sexualité restent cependant limitées et prennent souvent la forme de campagnes ponctuelles sur le sida dans une approche principalement hygiéniste » (p. 405). En Suisse, différentes approches ont jalonné l'éducation sexuelle dispensée dans les écoles depuis son institutionnalisation. Ces approches vont d'une approche morale et de lutte contre les maladies vénériennes à une éducation sexuelle basée sur les droits. Ces changements de paradigme s'inscrivent dans le temps et ne sont pas exclusifs. Les droits sexuels actuellement promus dans l'éducation sexuelle à l'école et dans des lieux d'accueil comme les centres de planning familiaux ne sont pas encore connus ni reconnus de tous (Charmillot, Jacot-Descombes & Földhazi, 2021). Les travaux de recherche autour de ce paradigme constituent donc un enjeu pertinent aussi bien dans les contextes où les droits sexuels ne sont pas au programme, comme en Tunisie, que dans des contextes où ils sont développés mais restent peu connus ou parfois laissés pour compte, comme en Suisse à propos des personnes en situation de handicap.

---

#### Bibliographie

Charmillot, M., Jacot-Descombes, C., & Földhazi, Á. (2021). Droits humains et éducation sexuelle : Contexte, perceptions et pratiques. Genève : Éditions ies. doi :10.4000/books.ies.5000

Khzami SE, Berger D. (2008). Les conceptions d'enseignants et de futurs enseignants en éducation à la sexualité et la reproduction humaine de 4 pays méditerranéens (France, Maroc, Tunisie et Liban). *Revue Française de Santé publique*, 20(6), 527-545.

Michaud, P.-A. & Akre, Ch. (2009). La sexualité des adolescents : quelle évolution ces 40 dernières années ? Dans CFEJ, *La sexualité des jeunes au fil du temps. Evolution, influences et perspectives* (p.11-27).

Narboni, F. & Picod, C. (2008). L'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur. France : Ministère de l'éducation nationale.

## *La place des droits sexuels dans l'éducation sexuelle en Suisse*

**CHARMILLOT Maryvonne**

Université de Genève, Sciences de l'éducation

L'éducation sexuelle telle qu'on peut la pratiquer dans les écoles en Suisse est le résultat d'une construction sociale et historique émanant de différents cadres normatifs, issus eux-mêmes de cadres moraux et religieux ainsi que de paradigmes et approches développés par des disciplines telles que la médecine sociale, la santé publique, l'éducation, la psychologie, etc. Les cadres normatifs sont mobilisés par l'Etat, par des groupes d'expertise en santé et éducation et, sur le terrain, par les écoles. Leur recours dépend de l'agenda politique, dont la politique de la santé (l'épidémie du VIH en est un exemple), mais aussi de mouvements sociaux en faveur des droits des femmes, des enfants et des personnes LGBTI\* et de lutte contre les discriminations basées notamment sur le genre, l'expression de genre, l'orientation sexuelle. Les droits sexuels, au centre de notre réflexion, constituent l'un de ces cadres de références. La recherche à la base de notre intervention tente de comprendre l'actualisation de cette approche à travers un double mouvement : a) une analyse socio-historique qui met en évidence comment, en Suisse, l'éducation sexuelle s'est transformée, passant d'une approche morale et de lutte contre les maladies vénériennes à une éducation sexuelle basée sur les droits ; b) la saisie, au présent, des représentations de l'éducation sexuelle et de la place des droits sexuels par les acteurs et actrices concernées, jeunes, parents, professionnel·les du travail social et de l'éducation. Nous discuterons des apports et des obstacles du paradigme des droits sexuels dans les formations à l'éducation sexuelle.

#### Bibliographie

International Planned Parenthood Federation (2008). *Sexual Rights: an IPPF Declaration*. IPPF.

Praz, A. F. (2014). L'éducation sexuelle, entre médecine, morale et pédagogie : débats transnationaux et réalisations locales (Suisse romande 1890-1930). *Paedagogica Historica*, 50(1-2), 165-181. DOI: 10.1080/00309230.2013.872685

Spencer, B., So-Barazetti, B., Glardon, M.-J. & Scott, S. (2001). Politiques et pratiques cantonales en matière de prévention VIH/SIDA et d'éducation sexuelle à l'école. *Raisons de santé*, 66.

## *Education à la sexualité en Tunisie, attentes des élèves et conceptions des enseignants*

**HRAIRI Sameh**

Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue, Tunis

L'éducation à la santé définie par l'Organisation mondiale de la santé (1983) inclut l'éducation à la sexualité. En Tunisie, les questions liées à la sexualité se posent fortement, se détachent de la culture conservatrice qui règne et bousculent les tabous ainsi que les limites religieuses imposées. Une stratégie globale d'éducation sexuelle en milieu scolaire s'est, par conséquent, imposée à la communauté éducative tunisienne pour permettre aux apprenants d'appréhender leur corps et ses fonctions biologiques, de se construire une idée juste de leur sexualité et d'adopter des comportements qui favorisent une vie plus saine et des risques réduits. Dans notre intervention, nous nous demandons si les objectifs fixés par les programmes officiels et véhiculés par les enseignants de biologie sont cohérents avec les attentes qu'ont leurs élèves quant à leur éducation à la sexualité. L'enquête par questionnaire, menée auprès de 95 enseignants de biologie et 735 élèves de 4<sup>ème</sup>, âgés en moyenne de 18 ans, montre à quel point les visées des premiers diffèrent des attentes des seconds et à quel point un travail d'adaptation s'impose. Nous proposerons à la discussion une réflexion conjointe sur la formation des enseignants et celle des élèves, autrement dit, comment penser l'une et l'autre à partir de référentiels communs basés sur une approche holistique de la sexualité.

#### Bibliographie

Ben Ismail, N. (2012). *La nouvelle sexualité des tunisiennes*. Tunis, Editions Cérès.

Rochigneux, J.C & Berger, D. (2010). Education à la sexualité et SEGPA : représentations et pratiques des équipes pédagogiques. In D. Loizon & al. *Education à la santé : enjeux et dispositif à l'école*. Toulouse. Editions du sud.

Hrairi, S. (2019). *Formes et Fonctions de l'éducation à la santé en milieu scolaire tunisien*. Habilitation à Diriger des recherches. ISEFC, Université de Tunis.

---

## Formes et fonctions de l'éducation à la sexualité dans l'enseignement SVT en Tunisie

**MALAAOUI Aziza**

Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue, Tunis

L'objectif de notre intervention est de rendre compte des résultats de notre recherche de Master qui porte sur les conceptions individuelles de la sexualité, les pratiques déclarées et les besoins, les connaissances et les attentes des élèves de terminale (4<sup>ème</sup> année) d'une part, et les conceptions de leurs enseignants de biologie d'autre part. 169 enseignants de biologie et 288 élèves de 4<sup>ème</sup> année, âgés en moyenne de 18 ans, de différentes régions de la Tunisie (Nord/Centre/Sud) ont répondu au questionnaire d'enquête.

Les conceptions des élèves sur la santé, la sexualité ou leurs besoins éducatifs reposent essentiellement sur la dimension biologique et l'éducation à la sexualité reste un sujet tabou. Du côté des enseignants de biologie, leurs conceptions de la santé et de la sexualité sont basées sur le paradigme biomédical. L'éducation à la sexualité repose pour eux sur la transmission des connaissances biomédicales dans le but de modifier le comportement des élèves. Ces résultats concernant l'enseignement secondaire sont similaires à ceux validés par Hrairi (2007 et 2012) et Hrairi et Berger (2017) au niveau primaire. Ils rejoignent également ceux de Clément et Carvalho (2017) issus d'une recherche menée auprès de 11312 enseignants primaires et secondaires appartenant à 31 pays, dont la Tunisie (753 enseignants).

Nous discuterons des résultats de notre recherche en centrant notre réflexion sur la formation des enseignants (Mouelhi, 2015). L'orientation béhavioriste des enseignants concernant l'éducation à la sexualité pourrait traduire la difficulté d'adopter un modèle socioconstructiviste, voire faire barrage au paradigme humaniste. Les enseignants modifient les situations d'apprentissage qui convoquent les émotions, les désirs, les affects, la relation à l'autre pour se centrer sur les aspects biomédicaux qui répondent davantage aux conceptions majoritairement biologiques des élèves.

Nous souhaitons discuter de cette « impasse », à savoir le fait que dans l'enseignement de biologie en Tunisie, l'éducation à la sexualité selon une approche biomédicale ne s'intéresse pas à l'élève dans sa globalité et ne le valorise pas en tant que sujet. Elle le considère au contraire comme un « automate » qui répondrait aux attentes de l'enseignant qui privilégie l'acquisition des connaissances en matière de sexualité plutôt que le développement, chez l'élève, d'un regard critique vis-à-vis de son environnement et de compétences personnelles, civiques et sociales. Le paradigme des droits sexuels pourrait être le levier que nous mobiliserons dans notre projet de thèse.

### Bibliographie

Clément, P. & Carvalho, G. (2017). Les conceptions d'enseignants de 31 pays sur la santé, entre approches biomédicale et socio-écologique. *RDST*, 16, 33-56.

Hrairi, S. (2017). Education à la sexualité en Tunisie. Attentes des élèves et conceptions des enseignants. *Santé publique*, 29(3), 405-414. doi:10.3917/spub.173.0405.

Mouelhi, L. (2015). *L'éducation à la santé dans les manuels tunisiens récents des sciences de la vie et la terre*. Institut Supérieur de l'Education et de Formation Continue, Tunisie 1- 19.

## Éducation sexuelle spécialisée en Suisse romande : l'apport des droits sexuels pour les personnes en situation de handicap.

**MACHLOUT Maya**

Université de Genève, Sciences de l'éducation

La recherche qui fait l'objet de notre contribution a pour ambition de comprendre, sous l'angle des droits sexuels, les perceptions et les pratiques en matière d'éducation sexuelle chez les jeunes en situation de handicap, chez les parents d'enfants et de jeunes en situation de handicap, et chez les enseignantes et les enseignants, ordinaires et spécialisés, éducateurs et éducatrices, ainsi que chez les spécialistes en santé sexuelle. L'objectif est de comprendre ce qui fait obstacle au développement d'une éducation sexuelle inclusive holistique et comment travailler le thème du handicap dans l'éducation sexuelle scolaire, en contexte ordinaire comme spécialisé et comment développer ou renforcer l'éducation sexuelle dans les institutions qui accueillent des enfants et des jeunes.

Nous présenterons les deux étapes méthodologiques qui structurent la recherche. La première dresse un état des lieux détaillé de l'éducation sexuelle spécialisée dans les différents cantons romands francophones à travers une étude systématique de 300 lieux d'accueil identifiés destinés aux personnes vivant avec une déficience intellectuelle, en situation de handicap liée à des troubles physiques, psychiques et/ou sensoriels. La deuxième étape consiste en une recherche-action en partenariat avec un service cantonal d'éducation sexuelle, pour d'une part offrir un espace de parole aux personnes concernées (jeunes en situation de handicap, parents d'enfants en situation de handicap, professionnel.les) et envisager les transformations nécessaires des programmes d'éducation sexuelle de façon à actualiser le paradigme des droits sexuels d'une part, et d'inclure les personnes concernées par la problématique du handicap d'autre part.

### Bibliographie

Giami, Alain (2016). Sexualité et handicaps : De la stérilisation eugénique à la reconnaissance des droits sexuels (1980–2016). *Sexologies*, 25(3), 93-99. Consulté 19 juillet 2021 à l'adresse <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2016.05.007>

Dupras, A. (2015). Les droits sexuels des personnes en situation de handicap : Entre uniformité et diversité. *Sexologies*, 24(3), 128-133. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2015.04.001>

Paré, M. (2018). Les droits sexuels des personnes handicapées : Réflexion sur le développement du droit international. *Genre, sexualité & société*, 19, Article 19. Consulté 5 décembre 2020, à l'adresse <https://doi.org/10.4000/gss.4327>

**Communications Numérique | SSRE\_S13C\_06***Perceptions des étudiant-e-s de leurs compétences numériques en formation à l'enseignement avant et après le confinement***BOÉCHAT-HEER Stéphanie, MOOR Marcelle**

Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE), Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques*Mots-clés* : sentiment de compétences numériques, confinement COVID-19, formation à l'enseignement, pratiques d'enseignant-e-s, types d'usages numériques

L'objectif de cette communication est de présenter les résultats d'une enquête par questionnaires réalisée à deux reprises, avant et après le confinement dû au COVID 19. Nous allons ainsi comparer les résultats obtenus en 2019 avec ceux de 2021. Plus précisément, nous souhaitons comprendre comment évoluent les perceptions des étudiant-e-s concernant leur sentiment de compétences, leurs représentations et leurs usages numériques en formation à la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE). Nous émettons ainsi l'hypothèse que les pratiques numériques des étudiant-e-s ont changé après le confinement et qu'il-elle-s ont désormais une représentation plus positive et un meilleur sentiment de compétences numériques.

Par rapport à cette thématique, les études récentes montrent une dépendance à l'enseignement à distance et aux technologies d'apprentissage en ligne (Annette, 2021), le développement et/ou la modernisation des compétences numériques des enseignant-e-s (Reisoglu et Cebi, 2020), le soutien institutionnel durant la pandémie (Carron and Veillette, 2020; Weiss, Ramassamy, Ferrier, Ali et Ailincal, 2020) et les limites d'une étude basée sur l'autoévaluation (Perifanou, Economides et Tzafildou, 2021).

Cette étude longitudinale consiste en l'administration d'un même questionnaire à deux reprises. En 2019, 277 étudiant-e-s sur 646 ont répondu au questionnaire (43%) et en 2021, 218 étudiant-e-s sur 656 (33%). Le questionnaire comprend les catégories suivantes : profil de l'étudiant ; équipement et outils ; représentations du numérique ; fréquence du numérique dans la sphère privée ; le numérique en formation à la HEP-BEJUNE ; niveau et sentiment de compétence ; numérique et apprentissage ; numérique et pratique réelle en classe.

Nous présenterons différentes analyses des résultats, en mettant en évidence les éléments significatifs concernant les représentations, usages et types de pratique en formation et en stage en matière de numérique et le sentiment de compétences.

Cette étude permettra de faire le point au moment de l'intégration de l'éducation numérique dans les programmes de formation, en identifiant les pratiques d'étudiant-e-s performants et ceux en besoin de renforcement afin que les futur-e-s enseignant-e-s aient l'assurance et les compétences nécessaires pour utiliser les TIC en sortant de la formation.

*Bibliographie*Annette, L. (2021). A digital learning future. *Impact*, 2021(3), 4-5.Carron, P., & Veillette, J. (2020). Conception d'une nouvelle unité de formation à l'enseignement en mode COVID-19 : doutes, incertitudes et nouveaux apprentissages. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 118-126.

Perifanou, M., Economides, A., &amp; Tzafildou, K. (2021). Teachers' Digital Skills Readiness During COVID-19 Pandemic.

Reisoglu, İ. & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, 156, 103940.Weiss, P. O., Ramassamy, C., Ferriere, S., Ali, M., & Ailincal, R. (2020). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 178-194.*Les conséquences du Covid-19 sur les pratiques d'études et la réussite académique des étudiants dans les universités françaises***MICHAUT Christophe<sup>1</sup>, POUULLAOUEC Tristan<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), Nantes Université, France ; <sup>2</sup>Centre Nantais de Sociologie (CENS), Nantes Université, France*Fils rouges SIEF* : Numérique*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure, Politiques éducatives et régulations*Mots-clés* : Apprentissages ; Etudiants ; Réussite académique ; Conditions d'études ; Hybridation

Selon les enquêtes de l'Observatoire national de la vie étudiante, la pandémie a bouleversé les modes de vie des étudiants et dégradé leurs conditions d'enseignement, en particulier lors du premier confinement de 2020. La détresse psychologique des étudiants s'est d'ailleurs amplifiée depuis et a entraîné une certaine morosité quant aux perspectives de réussite universitaire et d'insertion professionnelle (Belghith et al., 2021). Mais quelles ont été les conséquences du Covid-19 sur les résultats aux examens ? Les premières études internationales produisent des résultats divergents et variables selon les contextes locaux et

---

nationaux. Par exemple, à partir de données d'enquête de l'Arizona State University, Aucejo et al. (2020) trouvent des effets négatifs de la crise sur les résultats aux examens, en particulier pour les étudiants issus de milieux défavorisés. À l'inverse, Gonzalez et al. (2020), constatent que les performances des étudiants de l'Université autonome de Madrid, au cours du premier confinement, étaient plus élevées que celles des étudiants des années précédentes. Qu'en est-il en France ? Comment les étudiants ont-ils « géré » et vécu leurs études en « distanciel » ? Quelles ont été les conséquences du Covid-19 sur la réussite académique au cours des différentes « vagues » épidémiques ? Deux hypothèses peuvent être formulées : une première consiste à considérer que la dégradation des conditions d'études et que le « mal-être » des étudiants a entraîné un accroissement du décrochage universitaire, une chute de la réussite aux examens et un accroissement des inégalités sociales ; une seconde hypothèse anticipe, à l'inverse, une hausse de la réussite en raison de l'ajustement des modalités et des exigences académiques des enseignants face à une situation inédite.

La recherche repose sur l'exploitation d'une enquête réalisée par l'Observatoire national de la vie étudiante durant le premier confinement, d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants de 7 universités françaises sur les usages sociaux du numérique et enfin sur des statistiques produites par l'Observatoire de la réussite universitaire de l'université de Nantes pour comprendre comment les résultats ont évolué depuis le début de la pandémie.

Les analyses montrent que la majorité des étudiants, insuffisamment préparés au distanciel, ont rencontré de sérieuses difficultés à s'organiser et à s'engager dans leurs études. Mais, paradoxalement, les taux de réussite aux examens ont augmenté comme jamais lors du premier confinement de 2020 et sont restés, en 2021, supérieurs à ceux d'avant la pandémie.

#### *Bibliographie*

Aucejo, E. M., French, J., Araya, M. P. U. & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey, *Journal of public economics*, n°191.

Belghith, F., Ferry, O., Patros, T. & Tenret, E. (2021), Être étudiant en 2020 : entre incertitudes et fragilités. Premiers résultats des enquêtes conditions de vie 2020, OVE-Infos, n°43.

Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS one*, 15(10).

## *E-learning et qualité de la formation des étudiants à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan en contexte de COVID-19*

### **N'DOLY Adoubo Christophe**

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques, Qualité en éducation

*Mots-clés* : E-learning, qualité de la formation, COVID-19, système éducatif

Depuis 2019, la maladie à coronavirus a bouleversé l'« ordre mondial » avec son corollaire de nombreuses personnes mortes et de ralentissement des activités socio-économiques. Les restrictions sanitaires liées à cette pandémie ont contraint plusieurs pays à adopter et/ou à renforcer l'usage des TIC dans leurs systèmes éducatifs. C'est le cas en Côte d'Ivoire, où les TIC se sont répandues très vite dans l'enseignement universitaire. Dans cette dynamique, en 2020, l'Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan a initié les cours en ligne pour la formation des étudiants. D'un point de vue structurel, cette initiative est salutaire car permet d'éviter la massification (Pol, 2007) qui favorise la contamination rapide à la maladie. Cependant, au niveau pédagogique, la qualité des cours dispensés aux étudiants est diversement interprétée par les différentes parties prenantes. Pour les acteurs institutionnels (directeur général, sous-directeurs des formations initiale et continue, responsables administratifs, etc.), ces cours en ligne constituent non seulement une alternative très prometteuse, mais surtout, une innovation majeure pour la formation des étudiants. A contrario, les autres acteurs notamment les enseignants et les étudiants y voient comme un échec au regard des conditions extrêmement difficiles dans lesquels se déroulent ces cours.

La présente communication vise à évaluer la qualité de la formation des étudiants à travers l'*e-learning* initié à l'ENS depuis l'avènement de la COVID-19. Pour ce faire, une enquête de type exploratoire combinant l'approche quantitative et l'approche qualitative a été menée auprès de 102 acteurs de cette école dont 10 acteurs institutionnels, 32 enseignants-chercheurs et 60 étudiants. Les entretiens individuels ont été réalisés durant la période allant de décembre 2021 à février 2022 à l'aide d'une grille d'enquête et de questionnaires. Le traitement des données provisoires recueillies donne trois tendances de résultats.

Premièrement, la précipitation avec laquelle cette réforme a été introduite dans l'enseignement n'est pas favorable à l'apprentissage, car, certains enseignants et étudiants n'ont pas trouvé le temps nécessaire de développer des compétences à l'utilisation de l'outil informatique. Deuxièmement, les artefacts (lenteur et/ou indisponibilité de connexion aux réseaux Internet) qui se produisent pendant les pratiques formatives virtuelles, désarticulent la relation enseignant-élève qui, autrefois, rendait vivante la formation. Enfin, troisièmement, cette réforme accentue l'échec scolaire du fait de l'augmentation du taux de redoublement des étudiants qui est passé de 15 à 25% de 2020 à 2021. Sur la même période, le taux de renvoi ou d'exclusion des étudiants tourne autour de 15% chaque année.

#### *Bibliographie*

Dai Nguyen, T. (2017). Les TIC au service de la qualité des formations : le cas des programmes vietnamiens évalués par l'ASEAN. Thèse unique de Doctorat. Université de Strasbourg.

Mastafi, M. (2020). Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques : perceptions des enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 28(2), 60–74. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.508>

Pol, P. (2007). Le débat universitaire en France. Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], no 45, mis en ligne le 23 juin 2011. URL : <http://ries.revues.org/255> ; DOI : 10.4000/ries.255

Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, Volume 18, pp. 1-20.

## Communications Numérique | SSRE\_S13C\_07

### *Kann das physische Fernbleiben von Schüler:innen durch Computerspielkonsum erklärt werden und welchen Einfluss hat die kognitive Unterrichtsmeidung hierbei? Ergebnisse einer Strukturgleichungsmodellierung*

**NAGEL Arvid, BIEDERMANN Horst**

Pädagogische Hochschule St.Gallen, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Education et santé, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Evaluation, test et mesure

Computerspiele sind im Alltag von Jugendlichen stark integriert und stellen einen bedeutungsvollen mediensozialisatorischen Einfluss im Kontext der Jugendentwicklung dar. Die Studie „Gaming, Social Media & Corona“ aus Deutschland zeigt, dass drei Millionen 12-17-Jährige regelmässig an Smartphones, PC oder (stationären und tragbaren) Spielkonsolen spielen. Ergebnisse dieser Längsschnittstudie belegen auch, dass sich bei circa 700.000 Kindern und Jugendlichen das Computerspielen als riskant oder sogar pathologisch charakterisieren lässt. Zudem machen die Analysen deutlich, dass die Spielzeiten unter dem Corona-Lockdown an Schultagen um bis zu 75 Prozent zugenommen haben (vgl. DAK Studie, 2020). Demgegenüber ist im Diskurs der Unterrichtsmeidung von Schüler:innen der Fokus vor allem auf der empirischen Analyse individueller, familiärer, schulischer sowie peer-kultureller Erklärungsfaktoren gelegt, während die interaktiven Medien noch nicht in die Erklärung unterrichtsmeidender Verhaltensweisen mitberücksichtigt wurden. Zudem fokussiert die bisherige Forschung hierzu vor allem auf das physische Fernbleiben vom unterrichtlichen Lehr-Lernsetting und nicht auf die kognitive Unterrichtsmeidung in Form des gedanklichen Ausklinkens. Dieser Beitrag nimmt sich diesen Forschungsdesideraten an und geht folgender forschungsleitenden Fragestellung nach: Lassen sich computerspielnutzungsbezogene Faktoren als Prädiktoren für kognitive und physische Unterrichtsmeidung von Schüler:innen unter Berücksichtigung individueller und schulbezogener Kovariaten aus der Schulabsentismusforschung identifizieren?

Im Rahmen einer Querschnittstudie konnten 606 Schüler:innen (7-10 Klassenstufe; M=14.3 Jahre, SD=1.3) aus vier Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein (D) schriftlich befragt werden. Im Zentrum dieses Beitrags steht eine strukturgleichungsmodellierende Analyse (lineare SEM, multiple Gruppenvergleiche) computerspielnutzungsbezogener Einflussfaktoren auf kognitiv und physisch unterrichtsmeidende Verhaltensformen von Schüler:innen unter Berücksichtigung zentraler Kovariaten aus der Schulabsentismusforschung. Mittels der Computerspielabhängigkeitsskala (CSAS-II, 14 Items) wurden die fünf Dimensionen: Einengung des Denkens und Verhaltens, negative Konsequenzen, Kontrollverlust, Entzugserscheinungen und Toleranzentwicklung erhoben (Rehbein et al., 2010). Während die kognitive Unterrichtsmeidung basierend auf einer Skala aus vier Indikatoren erfasst wurde (Nagel & Biedermann, 2021), wurde das physische Fernbleiben ganzer Schultage sowie einzelner Unterrichtsstunden jeweils durch Einzelitems erhoben. Die Lernfreude (Jerusalem et al., 2009), das akademische Selbstkonzept sowie die negative Schüler-Schüler-Beziehung (Kunter et al., 2002) dienen als Kontrollvariablen im Rahmen der Strukturgleichungsmodelle.

Die SEM-Ergebnisse verdeutlichen, dass bezüglich der kognitiven Unterrichtsmeidung von Schüler:innen die Lernfreude ( $\beta = -.19$ ), das akademische Selbstkonzept ( $\beta = -.45$ ) und die Computerspielabhängigkeit ( $\beta = .22$ ) signifikante Effekte aufzeigen ( $R^2 = .38$ ). Während sich die kognitive Unterrichtsmeidung für die Erklärung des Fehlens einzelner Unterrichtsstunden der Schüler:innen als prädiktiv erweist ( $\beta = .14$ ), zeigt sich demgegenüber das akademische Selbstkonzept als statistisch bedeutsam für das Meiden ganzer Schultage ( $\beta = -.18$ ).

#### Literatur

DAK-Studie. (2020). DAK-Studie: Gaming, Social-Media & Corona. <https://www.dak.de/dak/gesundheit/dak-studie-gaming-social-media-und-corona-2295548.html>. [Stand: 27.01.2022]

Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Humboldt-Universität zu Berlin: Berlin.

Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Materialien aus der Bildungsforschung (Bericht Nr. 72). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Nagel, A. & Biedermann, H. (2021). Attendance without presence: Measuring cognitive class avoidance among students. Central European Journal of Educational Research, 3(3), 71-82.

Rehbein, F., Kleimann, M. & Mößle, T. (2010). Computerspielabhängigkeitsskala KFN-CSAS-II. In D. Mücken, A. Teske, F. Rehbein & B. te Wildt (Hrsg.), Prävention, Diagnostik und Therapie von Computerspielabhängigkeit (S. 205-211). Lengerich: Pabst Science Publishers.



---

## Präferenzen für Gamification-Elemente in Mittelschulen der deutschsprachigen Schweiz

**SCHULTZE Simon, HOCHWEBER Jan**

Pädagogische Hochschule St. Gallen, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Motivation, Dispositifs et outils

*Mots-clés* : Gamification, Spielelemente, Mittelschulen, Lernfördersysteme

Bei der Gamification werden spieltypische Elemente in einem spielfremden Kontext verwendet (Deterding et al., 2011). Auch in digitalen Instrumenten für das schulische Lernen wird Gamification zunehmend eingesetzt, wobei nicht schlüssig geklärt ist, welche positiven und ggf. negativen Effekte sie erzielt (Bai et al., 2020). So mangelt es noch an empirischen Belegen zur Wirkung von Gamification auf die Lernzuwächse und Motivation von Schüler\*innen (Aldemir et al., 2018). Aktuelle Arbeiten postulieren, dass nicht nur untersucht werden sollte, ob Gamification das Lernen verbessert, sondern auch, unter welchen Bedingungen dies am effektivsten geschieht (Bai et al., 2020). Unter anderem scheinen die Schulstufe und der Kulturraum diesbezüglich bedeutsam zu sein (Zainuddin et al., 2020).

Lernnavi ist ein Lernfördersystem für den Deutsch- und Mathematik-Unterricht an Schweizer Mittelschulen. Das System soll zukünftig um Gamification-Elemente ergänzt werden, um die Schüler\*innen zu einer intensiveren Nutzung zu motivieren. Die bisherige Forschung lässt aber nur bedingt Schlüsse zu, welche Elemente zielführend sein könnten, da die meisten Studien an Hochschulen (z.B. Zainuddin et al., 2020) und im asiatischen Kulturraum (z.B. Bai et al., 2020) durchgeführt wurden.

Ziel der vorliegenden Studie war es, die diesbezüglichen Bedürfnisse von Schüler\*innen aus Mittelschulen in der deutschsprachigen Schweiz zu identifizieren. Dazu wurden 347 Schüler\*innen – überwiegend Gymnasiast\*innen des zweiten Schuljahrs im Kanton St.Gallen – mit einem Online-Fragebogen zu ihren Präferenzen in Bezug auf 16 verschiedene Gamification-Elemente (GE) befragt.

Zur Auswertung wurden einerseits deskriptive Statistiken zu den Präferenzen für die GE eingesetzt. Diese zeigen u.a., dass ein altruistisches GE – das Spenden von gewonnenen Spielpunkten für gute Zwecke –, die höchsten Zustimmungswerte erzielt. Demgegenüber werden andere GE, darunter Zeitlimits und Social Media Funktionen, tendenziell abgelehnt. Allerdings zeigt sich für die meisten GE eine grosse Variation in der Beliebtheit zwischen den Schüler\*innen. Um diese Unterschiede näher zu untersuchen, wurden zusätzlich Latente Profilanalysen (LPA) berechnet. Als statistisch angemessen (auf Basis von Informationsindizes, der Entropie sowie Likelihood Ratio Tests; vgl. Spurk et al., 2020) sowie inhaltlich gut interpretierbar erwies sich dabei eine Fünfklassen-Lösung. In einem letzten Schritt soll mithilfe von Regressionsanalysen die Zugehörigkeit zu den Klassen durch soziodemografische Merkmale der Schüler\*innen vorhergesagt werden. Erste Resultate deuten darauf hin, dass u.a. das Geschlecht der Schüler\*innen in Beziehung zur Präferenz für bestimmte GE steht.

Die präsentierten Ergebnisse tragen zu einem besseren Verständnis der Präferenzen von Mittelschüler\*innen bezüglich der Gamification bei. Die Erkenntnisse zu den Bedürfnissen der Schüler\*innen hinsichtlich einzelner Spielelemente können die zielgerichtete Gestaltung von Gamification in Lernfördersystemen unterstützen.

### Literatur

Aldemir, T., Celik, B., Kaplan, C. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computers in Human Behavior*, 78, 235-254. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.001>

Bai, S., Hew, K., Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 11, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D. (2020). Latent Profile Analysis: A Review and "How To" Guide of Its Application Within Vocational Behavior Research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>

Zainuddin, Z., Kai Wah Chu, S., Shujahat, M., Perera, C. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

## studybuddy – Ein digitales Tool zur Lernunterstützung

**SARBACH Livia, MEJEH Mathias, SQUINDO Michelle, HASCHER Tina**

Universität Bern, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Education tout au long de la vie, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Digitale Tool, Selbstreguliertes Lernen, Learning Analytics, Lernunterstützung, Unterrichtsentwicklung

Lebenslanges Lernen und damit verbunden Selbstreguliertes Lernen (SRL) werden als zentrale Gelingensfaktoren für die Qualifikation junger Menschen und eine aktive Partizipation an der Gesellschaft verstanden (z.B. Anthonsamy et al., 2020). Insbesondere für Lernende im Hochschulbereich zeigt sich SRL als wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg (z.B. Wirth & Leutner, 2008). Die Gestaltung einer Lernumgebung im tertiären Bildungsbereich, in der SRL optimal gefördert wird, stellt Lehrende jedoch vor vielfältige Herausforderungen (Eckerlein et al., 2020).

Durch die zunehmende digitale Transformation der Hochschullehre und Online-Lernumgebungen ergeben sich neue Möglichkeiten für Learning Analytics, wodurch verschiedene lernbezogene Daten von Lernenden gesammelt und analysiert werden können (Ifenthaler, 2020). Obwohl die Relevanz von individualisierten und zeitnahen Unterstützungsprozessen in Bezug

auf SRL unbestritten ist (z.B. Pardo et al., 2019), ist der Umgang von Lernenden mit diesen Unterstützungsprozessen und mögliche Verhaltensanpassungen hinsichtlich SRL bislang nur wenig erforscht.

Im vorliegenden Beitrag wird eine Pilotstudie im Mixed Methods Design zu einer SRL-förderlichen Lernumgebung vorgestellt. Unter dem Namen *studybuddy* wurde dabei ein digitales Tool (Website und App) entwickelt, durch dessen Einsatz zwei grundlegende Ziele verfolgt werden: (1) Lernende sollen, unabhängig ihrer individuellen Voraussetzungen, in ihrem SRL nachhaltig und erfolgreich unterstützt werden (direkte Förderung). (2) Lehrende sollen darin unterstützt werden, SRL im Rahmen von immer heterogeneren Lerngruppen zu ermöglichen (indirekte Förderung).

Im Rahmen eines Methodenseminars an der Universität XXX wurde das digitale Tool *studybuddy* im Längsschnittdesign über 12 Wochen eingesetzt. Durch den Einsatz von *studybuddy* konnten individuelle Verlaufsdaten zu lernbezogenen Variablen des Selbstregulierten Lernens gesammelt und mittels Profilanalyse (n=33) ausgewertet werden. Erste Analysen zeigen, dass die Studierenden ihr SRL über die Zeit verändern und an das didaktische Setting des Kurses anpassen. Durch ein auf Learning Analytics basierendes fortlaufendes Monitoring der Lernprozesse von Lernenden konnten zielgerichtet individualisierte Unterstützungsprozesse ausgelöst werden. Neben den quantitativen Daten wurde durch die Anwendung eines Stimulated-Recall-Verfahrens mit gezielt ausgewählten Lernenden (n=6) der Umgang mit den Unterstützungsprozessen hinsichtlich SRL qualitativ untersucht. Es wird deutlich, dass die Unterstützungsprozesse durch das digitale Tool *studybuddy* das SRL der Lernenden anregen und ein besonderes Bewusstsein für den eigenen Lernprozess hervorrufen.

Die vorläufigen Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass mit *studybuddy* differenziertere Erkenntnisse zum Einfluss von digitalen Unterstützungsprozessen auf die Förderung des SRL erreicht werden kann. Darüber hinaus tragen die Ergebnisse dazu bei, SRL-Prozesse im tertiären Bildungssektor besser zu verstehen, und liefern neue Erkenntnisse, wie digitale Tools in der Hochschullehre nachhaltig eingesetzt werden können.

#### Literatur

Anthony, L., Koo, A. C., & Hew, S. H. (2020). Self-regulated learning strategies in higher education: Fostering digital literacy for sustainable lifelong learning. *Education and Information Technologies*, 25(4), 2393–2414. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10201-8>

Eckerlein, N., Dresel, M., Steuer, G., Foerst, N., Ziegler, A., Schmitz, B., Spiel, C., & Schober, B. (2020). Modelling, Assessing, and Promoting Competences for Self-Regulated Learning in Higher Education. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, H. A. Pant, M. Toepfer, & C. Lautenbach (eds.), *Student Learning in German Higher Education* (pp. 165–179). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1_9)

Iffenthaler, D. (2020). Learning Analytics im Hochschulkontext – Potenziale aus Sicht von Stakeholdern, Datenschutz und Handlungsempfehlungen. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland* (S. 519–535). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30525-3\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30525-3_22)

Pardo, A., Jovanovic, J., Dawson, S., Gašević, D., & Mirriahi, N. (2019). Using learning analytics to scale the provision of personalised feedback: Learning analytics to scale personalised feedback. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 128–138. <https://doi.org/10.1111/bjet.12592>

Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self-Regulated Learning as a Competence: Implications of Theoretical Models for Assessment Methods. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology*, 216(2), 102–110. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.102>

## Communications Inclusion | SSRE\_S13C\_08a

### *Inklusion durch Beratung an Berufsfachschulen: Beratungsbedarf und Problemlagen von Lernenden in der Berufsbildung*

#### **POOL MAAG Silvia**

Zurich University of Teacher Education, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Enseignement et formation professionnels

*Mots-clés* : Berufsbildung, Beratung, Berufsfachschulen, Inklusion, Diversität

Inklusion wurde seit der Annahme der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch die eidgenössischen Räte, 2014, zunehmend Teil wissenschaftlicher und bildungsbezogener Fachdiskurse und praxisnaher Debatten. Eine Strategie zur Sicherstellung von Inklusion auf allen Ebenen des Schweizer Bildungssystems fehlt bisher (Mejeh & Powell, 2018). In der Berufsbildungsforschung wird verstärkt auf ein weites Inklusionsverständnis abgestützt, das bildungssystembezogene Herausforderungen der Bildungsbeteiligung von jungen Erwachsenen als Querschnittsthema verortet (Barabasch, Scharnhorst & Leumann, 2016).

Neben Übergangssystemen, die einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung von benachteiligten Jugendlichen auf der Sekundarstufe II leisten, gewährleisteten Ausbildungsformate wie die zweijährige Grundbildung Adaptivität über inhaltliche, zeitliche und organisationale Anpassungen. Jugendliche, die behinderungsbedingt eine IV-Rente beziehen oder geflüchtete Jugendliche können spezifische berufsvorbereitende oder teilqualifizierende Angebote absolvieren (z.B. Praktische Ausbildung nach INSOS, Integrationsvorlehre). Zugleich hat sich das Konzept der Supported Education etabliert in Fällen, in denen der Übergang in Ausbildung, der Bildungserfolg oder der Verbleib in Ausbildung gefährdet ist (Hofmann & Schaub, 2014). Eine länderübergreifende Analyse zeigt für den deutschsprachigen Raum, dass Formate der Ausbildungsbegleitung für Jugendliche mit belastenden Erfahrungen als zielgruppenunspezifische Angebote noch wenig institutionalisiert sind (Kimmelman et al., im Druck). Bedeutsam für die Entwicklung einer inklusiven Perspektive in der Berufsbildung sind, so die Annahme, neben berufsvorbereitenden und berufsintegrierenden Massnahmen ebenso Angebote, die den Verbleib in Ausbildung fördern und den Übergang in Arbeit unterstützen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert ein freiwilliges, niederschwelliges Beratungsangebot an vier Berufsfachschulen im Kanton Zürich (Laufzeit 2018-2021), das darauf abzielt, den Verbleib der Jugendlichen in Ausbildung durch die Bearbeitung von individuellen Problemlagen zu fördern. Dabei wird die Frage nach dem Beratungsbedarf und den Problemlagen von Lernenden in Ausbildung erörtert sowie untersucht, ob und wie spezifische Diversitätsmerkmale, wie Geschlecht, Alter, sozio-kulturelle Herkunft oder Ability (physische, psychische Leistungsfähigkeit) den Beratungsbedarf beeinflussen.

Um die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zu berücksichtigen, kombiniert das Design qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung in einem Mixed-Methods-Ansatz. In der ersten Phase der Studie wurde das triangulierte Design für die Einschätzung der Umsetzung des Beratungsangebots eingesetzt. Fallbezogen wurden sowohl Daten im Längsschnitt (Begleitungen=Mehrfachberatungen) als auch im Querschnitt erfasst (Einschätzung des Angebots durch die beteiligten Coaches, Lehr- und Leitungspersonen, Jugendliche). In der zweiten Phase der Studie wurden Standortvergleiche auf der Basis der Beratungsfälle (N=1063) vorgenommen.

Aufgrund der noch laufenden Analysen werden Ergebnisse erst an der Tagung berichtet. Es wird angenommen, dass sowohl zielgruppenspezifische wie auch zielgruppenunspezifische Aspekte den Beratungsbedarf beeinflussen. Die Befunde werden Gegenstand der Diskussion zum Beitrag sein.

#### Literatur

Barabasch, A., Scharorst, U., & Leumann, S. (2016). Flüchtlingsintegration in den Arbeitsmarkt – Das Beispiel Schweiz. Bwp@ Berufs- Und Wirtschaftspädagogik – Online (30), 1–17. [http://www.bwpat.de/ausgabe30/barabasch\\_etal\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/barabasch_etal_bwpat30.pdf)

Hofmann, C., & Schaub, S. (2014). "Supported education" im ersten Arbeitsmarkt: Ausbildungssituation und berufliche Perspektiven. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 20 (10), 25–32

Kimmelmann, N., Miesera, S., Moser, D. & Pool Maag, S. (im Druck). Inclusion for all in VET? A comparative overview of policies and state of research about migration, integration and inclusion in Germany, Austria and Switzerland. In L. Moreno Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis & J. Kontio (Hrsg.), Migration and Inclusion in Work Life – The Role of VET: Emerging Issues in research on vocational Education & training Vol. 7 (S. 117–165). premiss.

Mejeh, M., & Powell, J. J. W. (2018). Inklusive Bildung in der Schweiz - Zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten. Bildung & Erziehung, 71(4), 412–431.

## Das Nordwestschweizer Bildungsdelphi. Zwischenstand und Perspektiven eines Projekts zu «Schulen der Zukunft»

### QUESEL Carsten

Pädagogische Hochschule FHNW, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Courants pédagogiques, Formation des maîtres, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Delphi-Studie, sozialer Wandel, Schule der Zukunft, Bildungspolitik, Lehrpersonenbildung

Der Beitrag stellt Ansatz und Zwischenstand des «Nordwestschweizer Bildungsdelphis» vor, das darauf abzielt, einen Orientierungsrahmen zu den Perspektiven der Schule 2030-2050 zu erarbeiten. Das Delphi folgt dem Muster, Expertinnen und Experten in einem mehrstufigen Verfahren um ein Rating zu Chancen und Risiken Ereignisse oder Entwicklungen zu bitten (Häder, 2014; Linstone & Turoff, 2011). Die Befragung erfolgt anonym, wobei das Panel auf der ersten Stufe durch ein Rating zu einem Katalog von Aussagen Stellung bezieht. Auf der zweiten Stufe erhalten die Mitwirkenden ein Gesamtbild der Ergebnisse und die Gelegenheit, eigene Einschätzungen zu revidieren und Anschlussfragen zu beantworten. Als Zwischenschritt werden Workshops in das Verfahren eingebaut, um die quantitativen Daten qualitativ anzureichern. Die erste Welle dieses Delphis mit N=707 Expertinnen und Experten hat hinsichtlich der Prioritäten zu einer Rangliste geführt, die durch den Nachdruck auf Selbst- und Sozialkompetenzen geprägt ist. Die anschliessende Runde von Workshops am «Nordwestschweizer Bildungstag» 2021 haben dieses Bild im Wesentlichen bestätigt, jedoch ist im Dialog mit bildungspolitischen Akteuren auch die Sorge geäußert worden, dass pädagogische Akteure möglicherweise den Stellenwert der *Soft Skills* in den Schulen der Zukunft zu hoch bewerten. Dieser Dissens wird im Rahmen des Beitrags in einer governancetheoretischen Perspektive erörtert; Bezugspunkt ist dabei das Konzept der Rekontextualisierung in der «Neuen Theorie der Schule» (Fend, 2008). Der Beitrag nimmt eine Einordnung im Hinblick auf andere Bildungsdelphis vor (vgl. etwa Airaksinen et al., 2017; de Haan, 2020) und schliesst mit einem Ausblick zum weiteren Vorgehen.

#### Literatur

Airaksinen, T., Halinen, I. & Linturi, H. (2017). Futuribles of learning 2030 - Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. European Journal of Futures Research, 5(2). doi.org/10.1007/s40309-016-0096-y

Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Auflage). Wiesbaden: VS.

de Haan, G. (2020). Zukunft der schulischen Bildung 2050. Die Studie und zentrale Befunde im Überblick. Berlin: Fields Institute. <https://fields-institute.de/wp-content/uploads/2020/09/Fields-Institute-Ergebnisse-Studie-Präsentation-Livestream-23.09.2020.pdf>. Accessed 9 Feb. 2022.

Häder, M. (2014). Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Linstone, H.A., & Turoff, M. (2011). Delphi: A brief look backward and forward. Technological Forecasting and Social Change, 78, 1712-1719. Delph

---

# Online-Reflexionsseminare in der Lehrpersonenausbildung - "eine ausgesprochen ambivalente Erfahrung"

**BÄUERLEIN Kerstin**

PH FHNW, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres

*Mots-clés* : Digitalisierung, Reflexionsseminar, Lehrpersonenausbildung, Covid-19-Pandemie, Sekundarstufe II

## Einleitung

«Digital literacy» (Petko, 2017) wird zunehmend zur Kernkompetenz moderner Bildung. Ähnlich wie Schulen suchen Hochschulen diesbezüglich nach geeigneten Lehr- und Lernformen (Petko et al., 2018). Die Covid-19-Pandemie beschleunigt diese Entwicklung, da Hochschullehre zu einem grossen Teil online stattfinden muss.

An der PH FHNW kommt Reflexionsseminaren in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen ein hoher Stellenwert zu, da Reflexion für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen wichtig ist (z.B. Körkko et al., 2016). Im Reflexionsseminar erörtern die Studierenden Erfahrungen und Herausforderungen aus der schulischen Praxis, ordnen diese in den theoretischen Kontext ein und entwickeln Handlungsoptionen, welche sie im Praktikum umsetzen können.

In den Berufspraktischen Studien Sekundarstufe II werden nun die während der Pandemie gemachten Erfahrungen mit Online-Reflexionsseminaren analysiert, um sie konstruktiv für die Weiterentwicklung der Lehre zu nutzen. Der vorliegende Beitrag fokussiert die Frage nach Vor- und Nachteilen eines Online-Settings für Reflexionsseminare.

## Methodologie

Um diese Frage zu beantworten, wurden am Ende des Frühjahrssemesters 2021 alle zwölf Dozierenden der Reflexionsseminare in einem ca. einstündigen leitfadengestützten Einzelinterview befragt, und alle 143 Studierenden wurden gebeten, eine anonyme schriftliche Online-Befragung auszufüllen (Rücklaufquote: 69%). In beiden Befragungen wurde u.a. offen nach den wahrgenommenen Vor- und Nachteilen des Online-Settings für das Reflexionsseminar gefragt.

Die offenen Fragebogenantworten sowie die wörtlichen Interviewtranskripte werden derzeit mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) von zwei Kodierer\*innen konsensuell (Schmidt, 2013) ausgewertet. Die zwei Hauptkategorien Vor- und Nachteile sind vorgegeben, Unterkategorien werden induktiv gebildet.

## Ergebnisse

Erste vorläufige Ergebnisse (bis zur Tagung liegen die finalen Ergebnisse vor) zeigen, dass die Reflexionsseminare im Online-Setting von den Studierenden wie von den Dozierenden interindividuell sehr unterschiedlich erlebt wurden. Aber auch intraindividuell wurden häufig sowohl Vor- als auch Nachteile ausgemacht. Insgesamt nannten beide Personengruppen zahlreiche pädagogisch-didaktische wie auch pragmatische Vor- und Nachteile des Online-Settings.

Einige Aspekte wurden sowohl von den Studierenden als auch von den Dozierenden immer wieder thematisiert: Höhere Strukturiertheit, weniger spontaner und informeller Austausch, Nutzung von Breakout-Rooms, digitale Materialorganisation, höhere räumliche und zeitliche Flexibilität. Interessanterweise wurden alle diese Aspekte sowohl als Vorteil wie auch als Nachteil genannt – von verschiedenen Personen, teilweise sogar von derselben Person. Beispielsweise bedeutet eine höhere Strukturierung einerseits mehr Klarheit und Effizienz, aber gleichzeitig weniger Spontanität und Flexibilität.

## Diskussion

Insgesamt zeigt sich, dass zentrale Aspekte des Online-Settings sowohl positiv als auch negativ wahrgenommen werden können. Die Herausarbeitung zentraler Aspekte des Online-Settings sowie der jeweiligen Vor- und Nachteile ermöglicht künftig eine reflektierte Gestaltung der Reflexionsseminare, die analoge und digitale Settings, Methoden und Tools gezielt kombiniert.

### Literatur

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.

Petko, D. (2017). Die Schule der Zukunft und der Sprung ins digitale Zeitalter. Wie sieht eine zukunftsfähige Lernkultur aus, in der die Nutzung digitaler Technologien eine Selbstverständlichkeit ist? *PÄDAGOGIK*, 69, 44–47.

Petko, D., Döbeli Honegger B. & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36, 157–174.

Schmidt, C. (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473-486). Beltz Juventa.

### *À l'école de la métaphore, du sens et de l'inclusion. Le paradigme de la complexité comme épistémologie opératoire dans une approche coévolutive de l'enseignement à l'école première au Tessin*

**VANINI DE CARLO Katja, SIMONA BENHAMZA Veronica, ROCCA Lorena**

SUPSI, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : pédagogie coévolutive, inclusion, complexité, école première, métaphore

L'école première au double sens de Meirieu (2009), première en ordre et en importance, est désormais reconnue comme étant un lieu essentiel pour le développement des apprentissages fondateurs de la scolarité (Clerc-Georgy et Duval, 2020), pour une école plus inclusive. C'est sur la formation des professionnel·les de l'enseignement de ces premiers degrés de la scolarité que nous souhaitons porter notre regard par une démarche de recherche-formation se situant au cœur de nos pratiques de formatrices d'enseignant·es au Tessin. Nous nous intéressons particulièrement à une approche pédagogique qui jouit à la fois d'une longue tradition et d'un mouvement de renouveau constant dans notre territoire (Miotto e Simona, 2010): il s'agit de la « *progettazione coevolutiva* », que nous traduisons comme la *mise en projet coévolutive* (Vanini De Carlo, sous presse), dont les principes trouvent leurs ancrages dans la théorie de la complexité et dont l'opérationnalisation est nommée par Zanelli (2017) *sfondo integratore*, arrière-fond intégrateur. Nous allons présenter les dimensions fondamentales de cette approche : observation et l'analyse en profondeur du système-classe, activités d'apprentissage naissant des besoins du groupe, participation des élèves à l'émergence et à la mise en récit des projets, rôle des adultes qui proposent, en tant qu'*inputs* générateurs de situations d'apprentissage, des *stimuli de sens* (ou *étincelles de sens*) ancrés dans une métaphore, organisation d'espaces et de temps d'apprentissage mis au service des histoires et des situations-problème qui émergent du groupe-classe. Ce sont les élèves qui nécessitent un regard particulier, de par leurs besoins spécifiques, qui sont au centre du processus qui génère les projets. En accord avec la dialectique figure-fond (McLuhan *et al.*, 1977), toute perturbation – dans ce cas les difficultés de ces élèves – est considérée non pas comme du « bruit » qui dérange, mais comme occasion favorisant une transformation du contexte, permettant à chaque élément de celui-ci – enfants et adultes aux prises avec les savoirs et compétences à développer – de se transformer.

Notre problématique s'articule autour des obstacles (Altet *et al.*, 2013), conceptuels et pragmatiques, rencontrés par les futur·es enseignant·es en formation face à cette approche. Par une récolte de traces – vidéos, textes, images – et par dix entretiens semi-directifs, nous visons, outre une compréhension de ces obstacles, leur valorisation : en cohérence avec l'approche que nous prônons, ces obstacles ne sont pour nous pas des perturbations bruyantes à estomper mais des véritables occasions de transformer nos interactions formatrices.

*Bibliographie*

Clerc-Georgy, A. et Duval, S.(dir) (2020). Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle. Chronique Sociale

Maselli, M. & Zanelli, P. (2017). Costruire lo sfondo educativo. Intervista di Marina Maselli a Paolo Zanelli. In M. Maselli, P. Zanelli & M. Marcuccio, Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti. Zeroseiup, Hoeppli, 10-36.

McLuhan, M., Hutchon, K., & McLuhan, E. (1977). City as classroom: Understanding language and media. Book Society of Canada.

Miotto Altomare, G. & Simona Benhamza, V. (2010). L'école enfantine au Tessin, la force de la tradition et le défi de l'innovation. L'Éducateur, 12/2010, 32-33.

Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Eds.) (2013). Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances. De Boeck.

Vanini De Carlo, K. (sous-presses). Programmation co-evolutive et arrière-plan intégrateur. Une organisation scolaire de la complexité à l'école première. In Caroline Letor et Capitanescu Benetti, A. (Ed.) Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ? Presses Universitaires de la Méditerranée

### *Entre autonomie, routines institutionnelles et contraintes matérielles : comprendre la mise en œuvre d'une réforme structurelle au sein des établissements scolaires.*

**WINZ Kilian**

UNIGE, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Effets établissements et effets maîtres, Enseignement obligatoire, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Réforme structurelle, Neuchâtel (CH), Mise en œuvre, Monographie d'établissements, Politiques éducatives

Le canton de Neuchâtel a mis en œuvre une profonde réforme structurelle du secondaire 1 en 2015. Initialement, le système scolaire du cycle 3 était organisé en trois filières : filières à exigences élevées, filière à exigences moyennes et filière à exigences basses. Avec la réforme, les politiques ont adopté un système de classes hétérogènes avec des groupes de niveaux dans certaines disciplines.

Si les éléments qui peuvent rendre la mise en œuvre d'une réforme difficile sont nombreux, cette communication répond à une question centrale : quels sont les facteurs qui expliquent une mise en œuvre différente entre établissements ? Nous proposons une approche par trois thématiques : 1. Les contraintes matérielles des établissements, 2. Le poids des routines

---

organisationnelles, 3. L'autonomie des établissements. Grâce à cinq monographies d'établissements, ces trois éléments sont apparus comme centraux et sont à l'origine de mise en œuvre forte différente au sein des établissements scolaires. Ici, nous démontrons que tant les contraintes matérielles, les poids des routines organisationnelles ou encore l'autonomie de l'établissement sont autant d'éléments qui conditionnent fortement la mise en œuvre d'une réforme et ses potentiels découplages (Lessard & Carpentier, 2015 ; Meyer & Rowan, 1977).

### Corpus

Une huitantaine d'entretiens ont été menés avec différents acteurs de l'éducation dont une cinquantaine d'entretiens ont été menés avec des enseignants au sein de cinq établissements au profil socio-économique varié ; la trentaine restante comprend des politiques, membre de l'administration, syndicat ou encore directions d'établissement. L'analyse de ces entretiens a été menée avec le logiciel ATLAS.ti.8 et les monographies développées à la façon de celles réalisées par Dupriez et Cornet (2005).

### Résultats

Les résultats sont particulièrement féconds en ce sens qu'ils mettent en relief de véritables différences en matière de mise en œuvre entre les établissements. Situé dans un contexte géographique bien particulier et loin des bâtiments centraux, l'établissement A, grâce à son importante autonomie, n'a pas rencontré de difficultés particulières pour mettre en œuvre la réforme. Quant à l'établissement B, qui se situe en centre-ville, certaines contraintes matérielles ont rendu la mise en œuvre de la réforme plus compliquée que l'établissement C qui, grâce à une situation en campagne et des possibilités financières importantes, a construit des bâtiments supplémentaires.

Cette communication insiste sur la nécessité d'analyser des micro-situations et des contextes bien précis pour comprendre la mise en œuvre d'une réforme structurelle qui se situe, de facto, à un niveau macro. Alors que le nombre de réformes en éducation est croissant, cette communication permet de poser des jalons en matière de compréhension des politiques publiques.

#### Bibliographie

Dupriez, V., & Cornet (2005). La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). Politiques éducatives : la mise en œuvre. Paris : Presses universitaires de France.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.

## *Reproduction sociale chez les enseignant·e·s issus de la migration : quelle réalité ?*

**HASCOËT Marine, DELÉVAUX Olivier**

Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Justice sociale, Inégalités et équité

*Mots-clés* : statut migratoire, ascension sociale, insertion professionnelle, formation à l'enseignement

L'accès à la profession enseignante pour des personnes issues de la migration, du moins au primaire, est relativement récent et peu étudié en Suisse. Le but de cette étude est ainsi de chercher à connaître mieux cette population, et de mettre en évidence ses éventuelles spécificités.

Notre objectif est double. D'une part, après avoir opéré une catégorisation des répondant·e·s en fonction de leur statut migratoire (Kristensen, 2017) et avoir pris en compte le niveau de formation de leurs parents, nous cherchons à voir si l'accès à la profession enseignante peut être assimilé à un phénomène transclasse (Jaquet, 2014) et, le cas échéant, si des différences sont constatables entre personnes issues de la migration et population majoritaire. En second lieu, nous interrogeons la perception de la formation à l'enseignement des enseignant·e·s afin de mettre en évidence le lien entre le degré de satisfaction vis-à-vis de leur formation et leur statut migratoire.

Les données sont issues de la recherche INSERCH qui s'intéresse à l'insertion professionnelle des jeunes diplômé·e·s des cantons romands et Tessin. L'échantillon est composé de 896 enseignant·e·s interrogé·e·s en 2020 et 2021, un an après l'obtention de leur diplôme.

Les résultats montrent une association significative entre statut migratoire et niveau de formation des parents. Nos résultats montrent une surreprésentation d'un niveau de formation universitaire pour les enseignants primaires issus de la migration de 1<sup>ère</sup> génération alors que les parents sans formation post-obligatoire sont surreprésentés chez les enseignants issus de la 2<sup>ème</sup> génération de migration. Chez les enseignants du secondaire issus de la 1<sup>ère</sup> génération de migration, nous constatons une surreprésentation de parents sans formation post-obligatoire mais également de parents diplômés l'enseignement supérieur.

En lien avec le deuxième objectif de la recherche, nous avons pu mettre en évidence que les enseignants issus de la migration de 1<sup>ère</sup> génération se montrent les plus positifs vis-à-vis de leur formation, suivis par ceux issus de la 2<sup>ème</sup> génération puis des enseignants non-issus de la migration.

Au travers de la discussion des résultats, nous mettrons en évidence que l'ascension sociale, manifeste pour une partie des enseignants issus de la migration, peut laisser penser que ces professionnels pourraient être à même d'avoir un rôle s'approchant du *role model* (Villegas & Irvine, 2010) auprès des élèves issus de la migration. Par ailleurs, nous mettrons en lien certains résultats avec l'histoire migratoire ou encore avec le temps nécessaire au processus d'intégration sociale des familles issues de la migration.

#### Bibliographie

Jaquet, C. (2014). Les transclasses, ou la non-reproduction. PUF.

## Communications Bien être | SSRE\_S13C\_09

### *Appréciations des pratiques d'enseignement, de la discipline et des situations en mathématiques : Quel rôle dans l'engagement et l'autorégulation d'élèves de classes spécialisées au secondaire 1 ?*

**CHLOSTOVA MUÑOZ Michaela, PELGRIMS Greta**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : engagement – autorégulation – élèves à besoins éducatifs particuliers – enseignement spécialisé – méthodes mixtes

Des études révèlent que les élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers en raison de difficultés d'apprentissage et de comportement s'engagent et s'autorégulent moins dans les tâches d'apprentissage que leurs pairs sans difficultés (Garner et al., 2013). Parmi différentes explications avancées, certaines concernent le rôle du sentiment de compétence, de l'utilité et intérêt que les élèves accordent à une discipline (McCoy et al., 2012). D'autres insistent sur certaines pratiques d'enseignement spécialisé (Sutherland et al., 2008). Enfin, selon l'approche située de l'activité des élèves en enseignement spécialisé, les appréciations que font les élèves de situations d'apprentissage jouent un rôle dans l'engagement et l'autorégulation (Pelgrims, 2019). Or, ces résultats proviennent d'études menées dans des contextes variés et sous différentes approches théoriques. L'objectif de cette recherche est de déterminer la contribution de chacun de ces niveaux d'appréciations à l'engagement et l'autorégulation des élèves dans une séquence didactique en mathématiques.

L'échantillon d'étude est composé de 51 élèves (13 filles et 38 garçons ; âge moyen = 14,8 ans) scolarisés dans 7 classes spécialisées du niveau secondaire 1 du canton de Genève. Le dispositif de recherche s'appuie sur une méthode mixte et le recueil de données s'étale sur 10 semaines dans chaque classe. Il comprend tout d'abord un questionnaire visant à saisir les appréciations que les élèves font de la discipline et des pratiques d'enseignement des mathématiques en général. Des captations vidéo permettent ensuite d'observer l'activité apparente des élèves et de l'enseignant au cours de différentes situations composant une séquence didactique. En outre, un questionnaire in situ vise à saisir les appréciations que les élèves font de chaque situation. Enfin, un entretien individuel d'explicitation est mené avec certains élèves au terme de la séquence.

Les résultats d'analyses de régression multiples révèlent le rôle prédominant des appréciations situationnelles, notamment de l'intérêt, puis de certaines pratiques d'enseignement, dans l'engagement et l'autorégulation des élèves. Ils sont approfondis par les propos des élèves qui soulignent notamment la répétition de savoirs déjà appris, générant de l'ennui et peu de persévérance. Les observations et les propos des élèves révèlent également le morcellement des objectifs, des tâches et des savoirs, présentant un obstacle à l'engagement.

La pertinence scientifique de cette recherche réside en une meilleure compréhension des facteurs contextuels déterminant l'engagement des élèves, à partir de leurs propres appréciations et expériences. Elle contribue à identifier les pratiques d'enseignement mieux à même de susciter l'engagement et l'autorégulation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

*Bibliographie*

Garner, P., Kauffman, J. & Elliot, J. (Ed.). (2013). *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties*. Sage.

McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97. 10.1080/08856257.2011.640487

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 43-63.

Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233.

### *Etude critique de la Self-Regulated Learning Test Anxiety Scale et validation statistique de sa traduction française*

**POUILLE Jérémy<sup>1</sup>, MAITRE Jean-Philippe<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>UnEvAp, Faculté de biologie et médecine, UNIL ; <sup>2</sup>UER Enseignement Apprentissage Évaluation, Haute Ecole Pédagogique Vaud

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : Anxiété-trait, anxiété d'évaluation, apprentissage autorégulé, psychométrie, analyses factorielles

L'objectif de cette communication est de présenter le contenu et la validation psychométrique d'une échelle d'anxiété-trait d'évaluation en langue française destinée à un public d'étudiants universitaires. Basée sur une version anglophone (Sperling et

---

al., 2017), nous en proposons la traduction ainsi qu'une investigation psychométrique qui, maintenant l'essentiel de la proposition initiale, amène à reconsidérer certaines de ses conclusions.

Théoriquement, notre échelle se fonde sur la consensuelle définition de l'anxiété de Spielberger (1978) ; plus spécifiquement celle relative à l'anxiété-trait, entendue comme la prédisposition plus ou moins stable, socialement acquise, à percevoir la réalité par le prisme d'un filtre perceptif qui conduit, *in fine*, à l'expérience d'états-anxieux. Ces derniers provoquent appréhension, crainte, tension et manifestations physiologiques.

Les individus sont susceptibles d'être plus anxieux à l'égard de certaines situations en particulier. Le contexte évaluatif est connu pour susciter de l'anxiété chez les étudiants. L'anxiété d'évaluation fait référence à l'ensemble des réponses phénoménologiques, physiologiques et comportementales induites par l'appréhension d'un échec à une évaluation (Zeidner, 2007). Elle est donc un trait-anxieux situationnel (Spielberger et al., 1978). L'originalité de notre proposition est de mesurer l'anxiété d'évaluation par le prisme de son impact sur l'autorégulation des apprentissages des étudiants, entendu comme l'une de ses expressions les plus courantes (Pekrun, 2006).

Pour étayer la proposition d'échelle initiale (Sperling et al., 2017), nous avons fait passer l'échelle traduite à 723 étudiants de première année à l'université en Suisse et en France. Nous avons ensuite divisé aléatoirement l'échantillon en deux parties. Sur la première moitié (n = 365), nous avons réalisé des analyses factorielles exploratoires (AFE) itératives de manière à faire émerger une structure factorielle stable. Sur la seconde moitié (n= 358), nous avons réalisé des analyses factorielles confirmatoires (AFC) de façon à vérifier si les dimensions révélées à l'étape précédente pouvaient être confirmées sur ce nouveau sous-échantillon.

Une structure en 4 dimensions a clairement émergé des AFE. Deux d'entre elles sont relatives à des aspects temporels (avant l'examen, après l'examen), une autre concerne une appréhension des conséquences sociales de l'évaluation tandis que la dernière concerne l'exécution effective de la tâche. Les AFC ont largement confirmé cette structure.

La présentation détaillée de ces résultats nous permettra d'argumenter en faveur des légères modifications que nous proposons à l'échelle. L'outil en deviendrait d'autant plus efficace pour l'étude du bien-être étudiant face à leurs examens ; étape cruciale pour leurs succès académiques et leur carrière professionnelle.

#### *Bibliographie*

- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). Ex-amination Stress and Test Anxiety. In C. D. Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety* (Vol. 5, pp. 167-191). New York, NY: Hemisphere/Wiley.
- Sperling, R. A., Reeves, P. M., Gervais, A. L., & Sloan, J. O. (2017). Development and Validation of the Self-Regulated Learning Test Anxiety Scale. *Psychology*, 8, 2295-2320. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.814145>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (éd.), *Emotion in education* (pp. 165-184). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

## *Validation française de l'échelle des émotions des enseignants*

**AUDRIN Catherine, HASCOËT Marine, BUREL Nicolas, GAY Philippe**

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF : Bien-être*

*Domaine spécifique : Evaluation, test et mesure*

Dans leur quotidien, les enseignant·e·s sont confrontés à de multiples émotions. La joie de voir un élève s'enthousiasmer pour une matière, la colère face à un élève réfractaire ou encore l'inquiétude de se retrouver face à une classe difficile. Les recherches récentes ont mis en avant l'importance des émotions des enseignants quant à leur bien-être, leur risque de burnout ou leur volonté de persévérer dans le métier. D'autres études suggèrent par ailleurs que les émotions des enseignants sont également importantes pour les élèves et sont reliées à la qualité de l'enseignement ainsi qu'au lien avec les élèves ou étudiants (voir Chen pour une revue de littérature).

Dans ce travail, nous proposons une validation française de l'échelle des émotions des enseignants (Frenzel et al., 2016). Après une traduction retour, l'échelle (12 items, 4 items destinés à mesurer la joie, 4 items destinés à mesurer la colère, 4 items destinés à mesurer l'anxiété) a été présentée à 655 enseignants en formation (76% de femmes). Afin d'établir une validité externe de l'échelle, les répondants ont également complété une échelle destinée à mesurer leur compétence perçue dans l'enseignement, ainsi que l'importance et l'intérêt accordé à leur profession.

La structure factorielle confirmatoire montre une adéquation acceptable (CFI = 0.904, TLI = 0.894, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.06), et tous les items saturent de manière significative sur leur facteur (saturation supérieure à .3). Pour explorer les relations entre les émotions (joie, colère et anxiété), la compétence perçue dans l'enseignement, l'importance et l'intérêt accordés à la profession d'enseignant, nous avons estimé un modèle graphique gaussien (Fried & Cramer, 2017), qui est une méthode issue de la psychométrie des réseaux. Cette analyse a mis en évidence des liens positifs entre la joie et l'importance et l'intérêt d'être enseignant, ainsi que des liens négatifs entre joie, anxiété et colère. Par ailleurs, ces résultats suggèrent que la compétence perçue est reliée positivement à la joie d'enseigner ainsi qu'à l'intérêt et l'importance tandis qu'elle est reliée négativement à la colère, et très faiblement à l'anxiété.



Ces résultats corroborent les modèles existants sur les émotions des enseignants (Frenzel et al., 2014) et des émotions académiques (Pekrun et al., 2006), et mettent en évidence l'importance de mesurer les émotions ressenties par les enseignants au quotidien.

#### Bibliographie

- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327-357.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In *International Handbook of Emotions in Education* (Routledge, p. 494-519). Linnenbrink-Garcia & Pekrun.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Fried, E. I., & Cramer, A. O. J. (2017). Moving Forward: Challenges and Directions for Psychopathological Network Theory and Methodology. *Perspectives on Psychological Science*, 12(6), 999-1020. <https://doi.org/10.1177/1745691617705892>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). Chapter 2 - The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Éds.), *Emotion in Education* (p. 13-36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12372545-5/50003-4>

## Communications Bien être | SSRE\_S13C\_10

### Emotionsprofile im Mathematikunterricht der Sekundarstufe 1

**HELD Tanja, HASCHER Tina**

University of Bern, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : Emotionen, Profilanalysen, Mathematik, Sekundarstufe 1

Im schulischen Alltag erleben Schülerinnen und Schüler ein breites Spektrum an unterschiedlichen Emotionen. Aufgrund ihrer Relevanz für den Lernerfolg, schulische Leistungen und das Wohlbefinden sind Emotionen auch in der Forschung vermehrt in den Fokus gerückt (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Die bisherige Forschung konzentrierte sich meist auf die Ursachen und Wirkungen von einzelnen Emotionen. Dabei zeigte sich, dass positive Emotionen (z.B. Freude) mit besseren schulischen Leistungen, mehr Motivation und höherem Wohlbefinden zusammenhängen, während negative Emotionen (z.B. Angst) teilweise mit tieferen Leistungen und weniger Motivation und Wohlbefinden assoziiert sind (Pekrun et al., 2017; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Schülerinnen und Schüler können jedoch mehrere Emotionen gleichzeitig erleben (Fernando et al., 2014). Mittels personenzentrierten Analyseverfahren soll deshalb untersucht werden, welche Emotionsprofile im Fach Mathematik bei Schülerinnen und Schülern in der 7. Klasse vorhanden sind und wie diese mit der Mathematikleistung zusammenhängen.

Für die Analysen werden die Daten des vom schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts „EMO-Math“ verwendet. Die Stichprobe besteht aus 348 Schülerinnen und Schülern des niedrigsten Anforderungsniveaus der Sekundarstufe 1, die zu Beginn der 7. Klasse befragt wurden (48,6 % männlich;  $M_{\text{Alter}} = 12,75$  Jahre [ $SD = .64$ ]). Mittels latenten Profilanalysen (LPA) wurden die Emotionsprofile basierend auf den Angaben zu den Emotionen Freude, Stolz, Angst, Ärger und Langeweile erstellt (Collins & Lanza, 2010). Anschliessend wurde der Zusammenhang zwischen den Emotionsprofilen und der schulischen Leistung mittels multipler linearer Regression untersucht.

Die Ergebnisse der LPA zeigen drei Emotionsprofile: Ein *positives Emotionsprofil*, welches durch hohe Werte bei den positiven Emotionen und sehr tiefen Werten bei den negativen Emotionen gekennzeichnet ist. Ein *eher positives Emotionsprofil*, das tiefe bis mittlere Werte bei den negativen Emotionen und hohe Werte bei den positiven Emotionen aufweist und ein *gemischtes Emotionsprofil*, das durch mittlere Werte in den positiven wie auch in den negativen Emotionen gekennzeichnet ist. In Bezug auf die Leistung zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler im *eher positiven Emotionsprofil* ( $\beta = 26.60, p \leq .001$ ) und im *positiven Emotionsprofil* ( $\beta = 28.31, p \leq .001$ ) signifikant bessere Leistungen in einem standardisierten Mathematiktest zeigten als Schülerinnen und Schüler im *gemischten Emotionsprofil* ( $F(2,339) = 7.72, p \leq .001$ ).

Diese Ergebnisse zeigen die Relevanz von personenzentrierten Analysen für die Untersuchung von Emotionen sowie deren Effekten auf. Die Zusammenhänge zwischen den Emotionsprofilen und den Leistungsergebnissen liefern erste Informationen über die Adaptivität von verschiedenen Emotionen und unterstützt die Annahme, dass zusammen auftretende Emotionen zu anderen Ergebnissen führen können als einzelne Emotionen.

#### Literatur

- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2010). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences*. John Wiley & Sons.
- Fernando, J. W., Kashima, Y., & Laham, S. M. (2014). Multiple emotions: A person-centered approach to the relationship between intergroup emotion and action orientation. *Emotion*, 14(4), 722-732.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1-10). Routledge.

---

## Predictors of teachers' affective organizational commitment

**PRUITT Jane<sup>1</sup>, HELM Christoph<sup>2</sup>, HUBER Stephan Gerhard<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>University of Teacher Education Zug, Switzerland ; <sup>2</sup>Johannes Kepler University Linz, Austria

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Leadership en éducation, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Organizational Attachment, Affective Organizational Commitment, School Leadership, School Development, Longitudinal Study

The aim of this paper is to gain insights into the development of teachers' affective commitment (TAC) over time and asks which factors can be identified as antecedents. Empirical studies show that a strong organizational commitment, especially affective commitment, leads to a higher engagement of the employees – even in tough and challenging times. Nonetheless, there is little experience and empirical evidence on this topic, especially in the German-speaking context. Previous research has shown that participatory school leadership can enhance TAC (Harazd et al., 2012; Forte, 2015; Somech & Bogler, 2002).

In this paper we will investigate the associations between TAC and the predictors, that have been identified as relevant in former research, through a longitudinal study over the timespan of three years. Three surveys regarding the working situation were conducted among staff and school leaders over this period. The results are based on survey data of 3.176 teachers taking part in the first wave, 2.558 teachers taking part in the second wave, and 1.325 teachers taking part in the third wave.

In a first step, we identified relevant predictors of TAC for each wave by means of relative weight analysis (Johnson, 2000). In a second step, we estimated a latent difference score model to predict latent change in TAC through latent change in the antecedents from the first to the third wave.

In terms of relative weight, results show that different fit measures explained the greatest amount of variance in TAC. For example, the greatest amount of variance in TAC was explained by person-organization fit value congruence (9-10%), followed by job satisfaction (8-9%), person-job fit needs-supplies (7-8%), person-organization fit goal congruence (6-7%) and person-job fit demands-abilities (5%).

Essentially, the results of the latent difference score modeling show that the latent change in person-organization fit value congruence (PVA), job satisfaction (JS), person-job fit needs-supplies (PNS) and personal responsibility and innovation (REI) (all estimates above .100 and significant p-value) predict change in TAC.

The results implicate that PVA and PNS are central aspects in developing TAC. Even though we did not investigate one particular leadership style, the different aspects of fit are integrated into the concept of transformational leadership. We can also conclude that aspects of transformational leadership like creating common values or offer customized help are part of generating or improving person-organization fit and person-job fit and therefore are of importance to enhance teachers' affective organizational commitment in schools.

### References

Harazd, B., Gieske, M., & Gerick, J. (2012). Was fördert affektives Commitment von Lehrkräften? Eine Analyse individueller und schulischer (Bedingungs-)Faktoren. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 151–168.

Forte, J. D. (2015). Principal Leadership Style and Teacher Commitment in the Indiana School Choice Scholarship Program Environment [Indiana Wesleyan University].

Johnson, J. W. (2000). A Heuristic Method for Estimating the Relative Weight of Predictor Variables in Multiple Regression. *Multivariate Behavioral Research*, 35(1), 1–19.

Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555–577.

## Was braucht es für ein erfolgreiches und gesundes (Studien-)Leben? Ressourcenprofile von Studierenden

**HIRT Carmen Nadja<sup>1</sup>, JANOUSCH Clarissa<sup>2</sup>, KARLEN Yves<sup>1</sup>, KASSIS Wassilis<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Education tout au long de la vie, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Studierende, Wohlbefinden, Stressoren, selbstreguliertes Lernen, Schutzfaktoren der Resilienz

Das Wohlbefinden von Hochschulstudierenden gerät international zunehmend in den Fokus. Studierende berichten vermehrt von Stress und gesundheitlichen Problemen, was sich auf die psychische Stabilität, die Lernmotivation und die Lerneffekte auswirkt (z. B. Volken et al., 2021). Das Studium birgt unterschiedliche Stressoren, wobei Stressoren Ereignisse oder Zustände sind, die zu Stress führen können. Oft wird vernachlässigt, dass es für Studierende auch ein Leben neben dem Studium gibt, das Stressoren birgt (Ortenburger, 2013). Entsprechend resultiert Stress insgesamt aus einem Ungleichgewicht zwischen (non-)akademischen Stressoren und ihren verfügbaren Ressourcen (Bakker & Demerouti, 2007).

Die Forschungsliteratur verweist auf erste Erkenntnisse, dass sowohl Kompetenzen im selbstregulierten Lernen (SRL) als auch Resilienz wichtige Ressourcen für den Umgang mit Stressoren und somit für ein erfolgreiches (Studien-)Leben (z. B. hohe fachliche Leistungen, Wohlbefinden und mentale Gesundheit) darstellen (z. B. Masten, 2014; Tavakolizadeh et al., 2012). Während SRL Individuen als aktive, reflektierende Lernende beschreibt, die systematisch Strategien einsetzen, um spezifische Ziele zu erreichen, beschreibt Resilienz die Kapazität eines Individuums, sich erfolgreich an eine Störung, die dessen Funktion,

Lebensfähigkeit oder Entwicklung bedroht, in multisystemischen Prozessen anzupassen. Inwiefern diese Ressourcen zusammenspielen, wurde bisher kaum untersucht.

Basierend auf Daten von 1'114 Studierenden einer schweizerischen Pädagogischen Hochschule ( $M_{Alter} = 27.97$ ,  $SD = 7.92$ ; 75.2% weiblich) wurden Latente Profilanalysen durchgeführt. Als Indikatoren dienten das SRL (kognitive, metakognitive, motivationale und emotionale Regulationskompetenzen) und die Resilienz (Schutzfaktoren: Selbstwahrnehmung, geplante Zukunft, soziale Kompetenzen, familiärer Zusammenhalt, soziale Ressourcen, Strukturiertheit). Weiter wurden die Profile entlang einfaktorieller Varianzanalysen auf mögliche Unterschiede u.a. hinsichtlich Stress (Studium, allgemein), Wohlbefinden (Studium, allgemein), mentaler Gesundheit sowie der Leistungen der Studierenden untersucht.

Vier unterschiedliche Ressourcenprofile wurden identifiziert: 15.9% der Studierenden gehören der Gruppe mit *ausgeprägten Ressourcen* (vergleichsweise hohe Werte auf beiden Indikatoren-Bereichen), 27.2% der Gruppe mit *wenigen Ressourcen* (vergleichsweise niedrige Werte auf beiden Indikatoren-Bereichen), 29.4% der Gruppe der *ausgeprägten sozialen Ressourcen* (wenig Ressourcen auf Individualebene, viele Ressourcen auf Sozialebene) und 27.5% der Gruppe der *moderaten Ressourcen* (beide Bereiche moderat ausgeprägt) an. Vergleiche zwischen den Profilen zeigen, dass insbesondere Studierende im Profil *wenige Ressourcen* erhöhte Stresswerte, ungünstigere Werte bezüglich der mentalen Gesundheit und des Wohlbefindens sowie tiefere Leistungswerte aufweisen. Studierende im Profil *ausgeprägte Ressourcen* zeigen vergleichsweise tiefe Stresswerte, günstige Werte bezüglich der mentalen Gesundheit und des Wohlbefindens sowie höhere Leistungswerte. Diese Befunde weisen darauf hin, dass SRL und Resilienz zentrale Ressourcen für ein erfolgreiches und gesundes (Studien-)Leben bilden. Die detaillierten Ergebnisse sowie Implikationen für die Praxis werden präsentiert und vor dem aktuellen theoretischen und empirischen Hintergrund diskutiert.

#### Literatur

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

Ortenburger, A. (2013). HISBUS: Kurz notiert. Studierende Im Stress. [http://www.hisbus.de/about/pdf/KN03\\_2013\\_Studierende\\_im\\_Stress.pdf](http://www.hisbus.de/about/pdf/KN03_2013_Studierende_im_Stress.pdf)

Tavakolizadeh, J., Yadollahi, H., & Poorshafeic, H. (2012). The role of self regulated learning strategies in psychological well-being condition of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 807-815. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.002>

Volken, T., Zysset, A., Amendola, S., Klein Swormink, A., Huber, M., von Wyl, A., & Dratva, J. (2021). Depressive symptoms in Swiss University students during the COVID-19 pandemic and their correlates. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1458. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph18041458>

## Communications Bien être | SSRE\_S13C\_11

### «Freude Vermitteln» - eine Kernkompetenz im Lehrberuf?

**HÜRLEMANN Seraina, KÄMPF Rudolf**

IVP NMS Bern, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement obligatoire, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Musikpädagogik, professionelle Handlungskompetenz, musikalische Biografie, musikalisches Erleben, qualitative Forschung

Dass insbesondere musische Fächer einen Beitrag zur Steigerung des Wohlbefindens der Schüler\*innen leisten können, wurde bereits vielseitig beforscht (s. Dartsch et al., 2018, p. 38 ff. für eine Übersicht). Die Rolle von Musik als emotionales, soziales Erlebnis, erfahre im Schulalltag, wie auch in der musikpädagogischen Forschung jedoch zu wenig Beachtung (Nielsen, 2007). Positive Emotionen im eigenen Musikunterricht zu generieren, scheint laut der vorliegenden Pilotstudie für viele Lehrpersonen ein wichtiges Ziel zu sein. Dies im Schulalltag zu erreichen ist jedoch gemäss Selbsteinschätzung nicht, oder nur selten möglich. Grundvoraussetzungen für positives Erleben im Musikunterricht sind einerseits professionelle Handlungskompetenzen (Baumert & Kunter, 2006, p. 482). Andererseits spielen individuelle Voraussetzungen der Lehrperson, wie Fähigkeitsüberzeugungen, die musikalische Biografie (Niessen, 2014) und entsprechende Selbstkonzepte eine wichtige Rolle (Spychiger, 2017).

Um die spezifischen Herausforderungen des Musikunterrichtens beim Berufseinstieg zu erörtern, wird seit Frühling 2021 im Rahmen der Entwicklung eines neuen fachdidaktischen Schwerpunktes am IVP NMS Bern eine Pilotstudie durchgeführt. Dabei wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews mit praktizierenden Lehrpersonen zur musikalischen Biografie, der Wahrnehmung ihrer professionellen Kompetenz, und ihres Musikunterrichts durchgeführt. Zudem wurden von den Lehrpersonen selbst gefilmte Videosequenzen aus dem Musikunterricht gemeinsam mit Fachexpert\*innen gesichtet und analysiert. Diese Sequenzen wurden mittels teilnehmender Beobachtung dokumentiert. Die Interviews und die Beobachtungsprotokolle wurden anhand der «Grounded Theory Methodology» kategorisiert und ausgewertet.

Die Resultate dieses ersten Datenerhebungs- und Analysezyklus weisen darauf hin, dass ein Spannungsfeld zwischen der wahrgenommenen professionellen Kompetenz, und der Erwartung an den eigenen Musikunterricht vorhanden ist. Emotionale Aspekte (z.B. Freude, Begeisterung vermitteln) wurden von allen Lehrpersonen als wichtiges Ziel genannt und eng in den Zusammenhang mit der eigenen musikalischen Biografie gestellt. Die Erwartungen diesbezüglich konnten jedoch in den meisten Fällen nicht erfüllt werden.

Im Rahmen dieses Papers soll diskutiert werden, wie eine Passung von möglichen Unterrichtshandlungen, entsprechend den vorhandenen professionellen Kompetenzen und der eigenen Erwartungshaltung bezüglich emotionaler Aspekte im

---

Musikunterricht erreicht werden kann. Insbesondere soll erörtert werden, inwiefern die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen musikalischen Biografie bei diesem Passungsprozess hilfreich sein kann.

#### Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 469–520.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (2018). Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse (1. Auflage). Waxmann.
- Nielsen, F. V. (2007). Music (and Arts) Education from the Point of View of Didaktik and Bildung. In L. Bresler (Ed.), International Handbook of Research in Arts Education (pp. 265–285). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_17)
- Niessen, A. (2014). Individualkonzepte von Musiklehrenden – eine qualitative Studie als Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. Art Education Research, 9, 9.
- Spychiger, M. (2017). Musical self-concept as a mediating psychological structure: From musical experience to musical identity. In D. J. Hargreaves, R. MacDonald, & D. Miell (Eds.), The Oxford Handbook of Musical Identity (pp. 267–287). Oxford University Press.

## *Sich wohlfühlen in der Ganztageschule – Einschätzungen von Schüler\*innen und deren Eltern*

**STAMPFLI Barbara, JUTZI Michelle, STOCKER Mira, WICKI Thomas, WINDLINGER Regula**

Pädagogische Hochschule Bern (PHBern), Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Education et santé, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : Ganztageschule, Wohlbefinden, Basisstufe, veränderte Organisation, Betreuung

Verglichen mit herkömmlichen Schulklassen verbringen Schüler\*innen der Ganztageschule mehr Zeit in einer konstanten Gruppe sowie mit ihren Lehr- und Betreuungspersonen. An mindestens drei Tagen in der Woche essen sie gemeinsam zu Mittag und verbringen den Nachmittag zusammen (mindestens bis 16.00 Uhr). Unterricht und Betreuung finden am gleichen Ort statt und dadurch ist eine andere Rhythmisierung des Tagesablaufs möglich. Veränderte zeitliche, räumliche und soziale Bedingungen können einen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder haben. Konzepte zum schulischen Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen stimmen laut Hascher und Hagenauer (2020) darin überein, dass dies ein multidimensionales Konstrukt ist, das sowohl positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, Leistungsfähigkeit, als auch soziale und körperliche Aspekte beinhaltet. Wohlbefinden variiert kontextabhängig, weshalb es während Veränderungsprozessen an Schulen unbedingt untersucht werden sollte (Hascher et al., 2011).

Im Zentrum dieses Beitrags steht das Wohlbefinden der Schüler\*innen in drei neu eingeführten Ganztageschulen in der Stadt Bern (Jutzi et al., 2020). Uns interessiert, wie die veränderte Organisation des schulischen Alltags verschiedene Aspekte des Wohlbefindens beeinflusst, beispielsweise soziale Aspekte (Beziehung zu Mitschüler\*innen und Lehr-/Betreuungspersonen), Leistungsfähigkeit (Ermüdung), oder die Schulfreude. Befunde aus der Forschung zu Ganztageschulen in Deutschland zeigen, dass das Wohlbefinden in der Ganztageschule sowohl von der Beziehung zu den Bezugspersonen als auch von der Prozessqualität (Herausforderung, Motivierung und Partizipation) abhängig ist (Fischer et al., 2011).

Schüler\*innen des Zyklus 1 ( $N_{t1} = 107$ ;  $N_{t2} = 130$ ) sowie deren Eltern ( $N_{t1} = 80$ ;  $N_{t2} = 97$ ) wurden mittels Fragebogen zu zwei Zeitpunkten ( $t_1$ : erstes Jahr als Ganztageschule,  $t_2$ : ein Jahr später) befragt. Die Items wurden mit Bezug auf Hascher (2004) zusammengestellt. Die Daten wurden deskriptiv ausgewertet und Mittelwertsunterschiede ( $t_1$ - $t_2$ ) berechnet.

Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass sich die Kinder – selbst eingeschätzt als auch gemäss Einschätzungen der Eltern – in den Ganztageschulen insgesamt wohlfühlen. Die Einschätzungen sind stabil über die Zeit. Die langen Tage in der Ganztageschule scheinen für einen Teil der Kinder ermüdend zu sein und das Ausruhen während des Tages ist nicht immer möglich. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass sich die verschiedenen Standorte hinsichtlich der Alltagsgestaltung und Organisation der Übergänge zwischen Unterricht und Betreuung unterscheiden können.

Die vorliegenden Erkenntnisse können hinsichtlich Messungenauigkeiten bei der Altersstruktur der Kinder diskutiert werden. Ausserdem könnten die Daten durch eine Triangulation mit vorhandenen qualitativen Daten aus Sicht der Lehrpersonen und Schulleitungen noch besser eingeschätzt werden, beispielsweise hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen der Tagesgestaltung und der Ermüdung der Kinder. Für zukünftige Entwicklungen wäre dies wertvoll.

#### Literatur

- Fischer, N., Brümmer, F. & Kuhn, H. P. (2011). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztageschule. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, T. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztageschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen (StEG) (S. 227–245). Juventa.
- Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule- Eine Einführung. In T. Hascher (Hrsg.), Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern (S. 7–23). Haupt.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. Swiss Journal of Educational Research, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.5>
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. Erziehung und Unterricht(161), Artikel 3-4, 381–392.
- Jutzi, M., Wicki, T., Züger, L. & Hostettler, U. (2020). Erfahrung Ganztageschule: Koordination von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten in der Schule Schwabgut, Stadt Bern. Bericht z.H. Schulamt Stadt Bern. <https://doi.org/10.7892/boris.140195>

### *The Role of School Supervision in the Management of the Impact of the Covid-19-Pandemic*

**HUBER Stephan Gerhard<sup>1</sup>, PHAM-XUAN Robert<sup>2</sup>, GÖRDEL Bettina<sup>1</sup>, LUSSI Isabella<sup>3</sup>, SCHNEIDER Nadine<sup>1</sup>, EGGER Manuela<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>University of Teacher Education Zug, Switzerland ; <sup>2</sup>Leopold-Franzens-University Innsbruck, Austria ; <sup>3</sup>Interface Lucerne, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Leadership en éducation, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : School Supervisory Authorities, COVID-19 Pandemic, Crisis Management, Qualitative Content Analysis

Due to the COVID-19 pandemic, School Supervisory Authorities had to come up with adaptive crisis management strategies. This paper illuminates the role of school supervisory authorities in the management and mitigation of the impact of the Covid-19 pandemic (past, contemporary, and future perspectives) to understand the challenges school supervisors and school leaders experienced, as well as the possibilities, chances and recommendations they propose.

To answer the explorative research questions, semi-structured interviews with 25 school leaders and school supervisory authorities in Germany, Austria, and Switzerland were conducted. This sub-study is part of the "School-Barometer" project (Author, 2020) focusing on Germany, Austria, and Switzerland. The sample distinguished not only between gender, but also between their job location and political situation.

Through qualitative content analysis (Mayring, 2015) with deductive-inductive coding the data could be abstracted and thematically structured. Applying a qualitative content analysis enabled us to build theses and recommendations, resulting from both, concrete statements of the interviewed school supervisory authorities as well as derived theses based on our analysis.

Our sample structured their experience of the pandemic in three phases, which they describe as:

- Phase 1: February 2020 to July 2020: Shock and Disorientation
- Phase 2: Summer break 2020: Breather and time for planning
- Phase 3: September 2020 to April 2021: The pandemic as a continuous challenge

We see, that they mainly experienced the importance of communication, the use of digital communication channels, contemporary loss of education in favor of the crisis management, more trust and support instead of control, as well as a better interface management and cooperation.

Main challenges included the balance between hierarchical leading and local adaption, missing superordinate strategy and controlling, as well as the management of pupils at risk. On the other hand, some achievements resulted from the pandemic and the school supervision work such as implementing school digitalization, experienced motivation for cooperative educational development as well as overcoming perfectionism, plus a better sense of community and trust.

By analyzing the data of the interview study we were able to better understand the role of school supervision in challenging times. Simultaneously, we could summarize and derive recommendations for school supervisors including communication, management, consulting and further qualification strategies, as well as concepts to provide support for pupils at risk. In terms of crisis management, research hereby especially is crucial for school supervisors to compensate occurred problems and learn for future challenging times.

#### *References*

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12th. rev. ed., Weinheim, Basel: Beltz.

### *Familiale Aushandlungen von Bildungsverantwortung während der ersten Welle der COVID19-Pandemie – Ausgewählte Ergebnisse der KiSPoLock-Studie*

**IVANOVA-CHESEX Oxana, SIEBER EGGER Anja, UNTERWEGER Gisela**

Pädagogische Hochschule Zürich, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Kinder, Familien, Fernschule, Bildungsverantwortung, COVID19-Pandemie, rekonstruktive Sozialforschung

Die im März 2020 vom Schweizer Bundesrat ausgerufenen „ausserordentlichen Lage“ markierte den Beginn eines pandemischen Zeitalters und damit einhergehender gesellschaftlicher Veränderungen. Die in der Folge eingeführte Massnahme der Schulschliessung betraf zentral den Alltag von Familien. Mit dem „verordnete[n] Rückzug ins Private“ (Speck, 2020, S. 135) wurde der Ort der Familie explizit zu einem Bildungsort. Aushandlungen zwischen öffentlichen Institutionen und Familien hinsichtlich der Verantwortung für die Bildung der Kinder (Casale, 2012; Richter & Andresen, 2012) erfuhren dabei eine Veränderung. Familiäre Routinen strukturierten sich neu, Aushandlungen zwischen Kindern und ihren Eltern, zwischen Lehrpersonen und Eltern sowie zwischen Eltern untereinander, aber auch die an die Eltern gerichteten Aktivierungs- und Responsibilisierungspolitiken (Jergus et al., 2018; Oelkers 2012) verschärften sich und wirkten sich auch auf das Wohlbefinden der Familien, der Eltern und der Kinder aus.

---

Der geplante Beitrag nimmt sich diesem Themenkomplex an und fragt, wie Bildungsverantwortlichkeiten in familialen Kontexten unter den Bedingungen der Pandemie ausgehandelt werden, wer in welcher Weise in die Verantwortung genommen wird und welche Handlungsmöglichkeiten sich für Kinder und Eltern erschliessen. Mit gouvernementalitäts- (Jergus et al. 2018) und kindheitstheoretischen (Betz et al. 2018; Neumann 2014) Perspektiven werden die pandemiebezogenen Responsibilisierungen in familialen Kontexten diskutiert. Als «Familie» werden dabei im Sinne eines *doing family* vielfältige soziale Praktiken (Morgan, 2011; Jurczuk, 2014) und Vorstellungsschemata verstanden, die «soziale Arrangements zwischen Generationen und Geschlechtern, Kollektiven und Einzelpersonen, Menschen und Dingen» regulieren und modulieren (Knecht 2003, S. 52). Basis bildet das empirische Material aus dem Forschungsprojekt «Kindheiten und Schule im (Post-)Lockdown (KiSPoLock)». Im Frühsommer 2020 wurden Familien in semi-strukturierten leitfadengestützten Interviews zu ihren Erfahrungen vor, während und nach der COVID19-bedingten Schulschliessung in der Schweiz befragt. Die rekonstruktionslogisch ausgerichteten Analysen weisen auf komplexe Aushandlungsgeschehen in den Familien hin. Anhand unserer Daten lässt sich ein breites Spektrum an Verantwortungsübernahmen zeigen: von einer deutlichen Zurückweisung von Verantwortung an die Schule über eine Übernahme von Funktionen und Aufgaben der Lehrpersonen durch einen Elternteil bis hin zur (Selbst-)Responsibilisierung der Kinder. Diese Aushandlungen der Bildungsverantwortung zwischen Familien, Kindern und Schulen lassen Normen kompetenter Elternschaft im Sinne eines *displaying good parenting* aufscheinen. Insbesondere Familien und Kinder, die bereits während des regulären Unterrichts auf die Unterstützung von Lehrpersonen angewiesen waren, erfuhren während der Pandemie und der Schulschliessung besondere Herausforderungen. Dennoch zeigten sich auch diese Familien, trotz erschwerten Umständen, handlungsmächtig und übernahmen Bildungsverantwortung.

#### Literatur

- Casale, R. (2012). Verstaatlichung der Erziehung und Entstaatlichung der Bildung. Anmerkungen zur Krise der Komplementarität von Staat und Familie. In C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas, & D. Miller (Hrsg.), Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. (S. 128–139). Beltz Juventa.
- Jergus, K., Krüger, J. O., & Roch, A. (2018). Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Einleitung in den Band. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung (S. 1–27). Springer Fachmedien.
- Richter, M., & Andresen, S. (Hrsg.). (2012). The Politicization of Parenthood Shifting private and public responsibilities in education and child rearing. Springer Netherlands.
- Speck, S. (2020). Zuhause arbeiten: Eine geschlechtersoziologische Betrachtung des »Homeoffice« im Kontext der Corona-Krise. In M. Volkmer & K. Werner (Hrsg.), X-Texte zu Kultur und Gesellschaft (1. Aufl., S. 135–142). transcript.
- Oelkers, N. (2012). The Redistribution of Responsibility Between State and Parents: Family in the Context of Post-Welfare-State Transformation. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), The Politicization of Parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing (S. 101–110). Springer Netherlands.

## Generation C: Die Lebenssituation von jungen Erwachsenen in Transitionen während der COVID-19 Pandemie

**EGGER Manuela, HUBER Stephan Gerhard**

Pädagogische Hochschule Zug, Schweiz

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Communautés, familles et scolarisation, Education et santé

*Mots-clés* : Adoleszenz, COVID-19, Wohlbefinden, Entwicklungsaufgaben, Identität

### Einleitung

Unsicherheiten, Planänderungen und Zukunftsängste begleiten Jugendliche während der Pandemie. Insbesondere junge Erwachsene im schulischen oder beruflichen Übergang, in welchem Entscheidungen gefordert sind und viele Veränderungen passieren, stellten die pandemiebedingten Veränderungen vor Herausforderungen.

Als Fokusstudie des Schul-Barometers (www.untersucht dieser Beitrag die Fragestellung: **Wie erlebten und erleben junge Erwachsene die COVID-19 Pandemie retrospektiv, gegenwärtig und prospektiv in den Themenfeldern Schule, Beruf und Übergang, Familie, Politik und Gesellschaft, Freunde sowie Freizeit?**

Die Studie orientiert sich unter anderem an den folgenden theoretischen Konzepten:

- Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 2003)
- Stufenmodell der Psychosozialen Entwicklung (Erikson, 1973)
- Sechs Dimensionen-Modell des Psychologischen Wohlbefindens (Ryff, 1995)

### Methodik

Durch die gewählte Methode von "Youth Peer Interviews" wurde im Multiplikatorensystem gearbeitet. Somit interviewten vier der 17- bis 21-jährigen Interviewten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz nach einer Schulung selbst ihre Peers. Dies trägt gemäss White und Klein (2008, in Lile, 2014) zur Validität der Daten bei, da meistens eine lockere Gesprächsatmosphäre herrscht und gegenüber Gleichaltrigen in authentischer Weise erzählt wird. Die Daten wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Insgesamt wurden 23 Interviews mit einer Dauer von ca. 45-60 Minuten durchgeführt.

### Ergebnisse

---

Es zeigen sich Veränderungen in allen Themenfeldern. In Rückbezug auf den theoretischen Rahmen fällt auf, dass die Veränderungen alle sechs Dimensionen des Psychologischen Wohlbefindens nach Ryff (1995) tangieren und auch die beiden Phasen 5 und 6 nach Erikson (1973) betroffen sind. Zudem werden Länderunterschiede deutlich.

### **Mögliche Diskussionspunkte**

Die Interviewstudie ermöglichte es, die individuellen Erfahrungen und Perspektiven junger Erwachsener zu beleuchten. Hinsichtlich der Forschungsrelevanz kann somit ein Beitrag zum Jugendverhalten in Krisenzeiten geleistet werden, während mit den abgeleiteten Thesen und Handlungsempfehlungen im Sinne von „Responsible Research“ eine datenbasierte Unterstützung und Leitplanke für die Praxis geboten werden möchte.

#### *Literatur*

Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Havighurst, R.J. (2003). *Developmental tasks and education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Huber, S. G. et al. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster; New York: Waxmann.

Lile, J. R. (2014). *The peer interview methodology: Participatory qualitative interviewing and discussion in a youth garden project*. Oregon State University.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.

## **Communications individuelles | SSRE\_S13C\_13**

### *Relazione tra attitudini personali e aspettative educative dei quindicenni: risultati dall'indagine PISA 2018 in Svizzera*

**AMBROSETTI Alice, FENAROLI Sandra, CROTTA Francesca**

Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi, DFA, SUPSI

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Curriculum et approche programme/référentiel, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : PISA 2018, aspettative educative future, auto-efficacia, orientamento agli obiettivi e al lavoro, attitudini verso la scuola

Il benessere degli allievi può essere studiato sotto diverse sfaccettature, tra di esse si ritrovano le attitudini personali verso la vita e verso la scuola (OCSE, 2019a). Il benessere percepito è in relazione con l'autoefficacia, la perseveranza, la paura del fallimento, l'attitudine verso l'apprendimento e la capacità di porsi obiettivi: tutte queste attitudini è stato dimostrato che contribuiscono ad influenzare l'impegno e, di riflesso, le prestazioni scolastiche (OCSE, 2019b).

In un'ottica di avere una società con il maggior livello di istruzione possibile, come ad esempio in Svizzera dove uno degli obiettivi politici è di raggiungere un tasso del 95% di giovani che ottengono un diploma di secondario II entro i 25 anni, risulta importante capire cosa soggiace alla scelta di continuare a studiare. È stato mostrato che le aspettative future hanno un impatto sulle scelte effettive (Beal & Crockett, 2010) e che le prestazioni influenzano le aspettative (Trusty, 2010). Non vi sono tuttavia molti studi che dimostrano una relazione tra il benessere e le aspettative future (Mihai-Bogdan Iovău, 2014).

L'obiettivo di questo contributo è dunque quello di approfondire la relazione tra le attitudini degli allievi quindicenni e le loro aspettative educative in termini di diploma più elevato ambito, considerando anche il ruolo mediatore che le prime hanno nella relazione tra performance e attese educative. Ci si chiede inoltre se un allievo con un rendimento basso ma con ad esempio un'alta autoefficacia, avrà delle aspettative educative più elevate rispetto ad un pari con lo stesso rendimento ma con attitudini più pessimistiche.

Verranno analizzati i dati svizzeri di 5'822 allievi quindicenni raccolti tramite l'indagine PISA 2018.

Dai primi risultati, si osserva una correlazione tra tutti gli indici considerati relative le attitudini personali e le aspettative educative future (max  $r=.15$ ,  $p<.001$  orientamento agli obiettivi; min  $r=.06$ ,  $p<.001$ , paura di fallire). Inoltre, ad esempio, tra coloro che non pensano di ottenere un diploma di livello secondario II e coloro che sperano di terminare un percorso universitario, tutte le medie nelle attitudini sono statisticamente inferiori (ANOVA). Le analisi verteranno su di un modello di equazione strutturale (SEM) che permetterà di integrare effetti diretti, indiretti e di mediazione, in particolare delle attitudini personali e delle prestazioni scolastiche (risultato al test PISA) sulle aspettative educative.

I risultati permetteranno di riflettere sull'importanza delle attitudini in esame sulle aspettative future e di conseguenza sulla necessità di integrare un lavoro su di esse nel percorso formativo obbligatorio e in fase di orientamento.

#### *Bibliografia*

Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and Expectations: links to high school activities and adult expectations: links to high school activities and adult educational attainment educational attainment. *Faculty Publications, Department of Psychology*, 491.

Mihai-Bogdan, I. (2014). Adolescents' Positive Expectations and Future Worries on their Transition to Adulthood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 433 – 437.

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico [OCSE]. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico [OCSE]. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

Trusty, J. (2000). High Educational Expectations and Low Achievement: Stability of Educational Goals Across Adolescence. *The Journal of Educational Research*, (93)6, 356-365. DOI: 10.1080/00220670009598730

---

## Promuovere competenze riflessive del docente di scuole medie e medie superiori

**RIGAMONTI Alessandra**

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, SUSPI, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : riflessività ; riflessione ; docenti, meta-competenza, formazione dell'insegnante

Il seguente contributo ha come oggetto di studio la riflessività del docente e del collegio docenti di scuole medie e scuole medie superiori.

Sulla base di una prima revisione della letteratura, sembra non esserci una definizione univoca e definitiva di riflessività del docente, seppur sembra differenziarsi dalla riflessione proprio perchè necessita di un lavoro collegiale, di risorse organizzative e tempistiche più lunghe (Colombo, 2008). Sembra emergere un'idea di riflessività come meta-competenza (Lu Brownlee et al., 2019) capace di aiutare i docenti a interfacciarsi con una dinamicità e complessità delle situazioni scolastiche e a interrogare azioni, teorie, credenze, impliciti e pratiche (Brookfield, 2017) in relazione a un particolare contesto, integrando diverse dimensioni: cognitivo, epistemico, emotivo, immaginativo e corporeo.

Se da una parte nel mondo della ricerca è largamente condivisa l'idea che la riflessività giochi un ruolo fondamentale per la pratica dell'insegnante, sembrano ancora poco trattate le modalità attraverso le quali promuoverla, come viene pensata, valorizzata e valutata nei contesti scolastici. Attraverso lo sguardo delle scienze dell'educazione, capace di connettere teoria e pratica, le domande di ricerche riguarderanno l'esplorazione più approfondita di contributi teorici, di ricerca o di racconto di pratiche che rintraccino lo specifico della riflessività, interrogando significati connessi ad essa, provando ad avanzare ipotesi su come questa competenza possa essere promossa e allenata.

Si intende dunque procedere con una revisione della letteratura cui risultati saranno un'analisi originale e inedita dello stato dell'arte nell'ambito dell'ordine scolastico preso in esame.

I risvolti pratici e formativi di questa proposta sarebbero costruire le basi per la progettazione di una ricerca partecipativa sul campo volta a promuovere un maggiore benessere di un gruppo di docenti o futuri docenti che ogni giorno si confrontano con dimensioni imprevedibili e ambigue (non da ultimo la situazione che stiamo vivendo in questo tempo di pandemia e post-pandemia) attraverso l'esercizio e la promozione di competenze riflessive (Fabbri et al., 2008). Formare alla riflessività permetterebbe una promozione di competenze relazionali e comunicative con alunni e famiglie, comprensione e gestione delle dinamiche di potere e clima scolastico, oltre che capacità di progettazione e *decision making* flessibili, creative, sostenibili e innovative.

### *Bibliografia*

Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd Ed.). Jossey-Bass Publishers.

Colombo, M. (2008). La riflessività nel contesto scolastico: vincoli e condizioni. In M. Colombo & A. Varani (Eds.), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento* (pp. 25-46). Edizione Junior.

Lunn Brownlee, J., Rowan, L., Ryan, M., Walker, S., Bourke, T., Churchward, P. (2019). Researching Teacher Educators' Preparedness to Teach to and about Diversity: Investigating Epistemic Reflexivity as a New Conceptual Framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 230-250. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1555794>

Fabbri, L., Striano, M., Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Franco Angeli.

## Sostegno precoce in famiglie vulnerabili: Risultati del follow-up dello studio longitudinale ZEPPELIN nel periodo della scolarizzazione

**LANFRANCHI Andrea, SCHAUB Simone, NEUHAUSER Alex, KALKUSCH Isabel, RODCHAROEN Patsawee**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine

*Mots-clés* : Early childhood development, Early intervention, Home-visiting program, At-risk families, Randomized controlled trial

Studi internazionali sull'evidenza di misure di sostegno mostrano che interventi nei primi anni di vita migliorano anche a lungo termine le opportunità di formazione dei bambini che crescono in un ambiente a rischio, come nel caso di disagi sociali dovuti a ristrettezze finanziarie o provenienza migratoria collegata a isolamento sociale. In questo contributo viene esaminata, per la prima volta in Svizzera con una ricerca RCT (randomized control trial) l'efficacia del sostegno precoce in famiglie socialmente a rischio sulla base dello studio longitudinale ZEPPELIN. Lo scopo di questa ricerca è quello di diminuire la stretta connessione tra background familiare e carriera scolastica (vedi Rapporto sul sistema educativo svizzero, CSRE 2018).

Nella ricerca d'intervento ZEPPELIN le famiglie sono state sostenute da personale qualificato tramite il programma di visite a domicilio "Parents as Teachers" (adattamento per la Svizzera Italiana: "PAT - Imparo con i genitori"; per la Svizzera Tedesca: "PAT – Mit Eltern Lernen"). PAT ha inizio poco dopo la nascita dei bambini e termina all'età di 3 anni. Le visite (circa due al mese) intendono rafforzare le competenze educative dei genitori. La domanda di ricerca in questo contributo è quali sono gli effetti sullo sviluppo del bambino nel periodo della scolarizzazione, cioè all'età di 5, 6 e 7 anni (due, tre e quattro anni dalla fine dell'intervento).

Il campione d'inizio si compone di 248 famiglie in una situazione di disagio sociale provenienti dall'agglomerato di Zurigo. Dopo la raccolta dei dati di base all'età del bambino di tre mesi, le famiglie sono state assegnate a caso a un gruppo d'intervento che



---

ha ricevuto il supporto PAT (n bambini = 139) e a un gruppo di controllo che non ha ricevuto alcun supporto aggiuntivo oltre ai servizi esistenti nel comune di residenza (n bambini = 122).

Dopo ogni anno d'intervento (a 12, 24 e 36 mesi) sono stati raccolti i dati sullo stato di sviluppo del bambino (competenze cognitive, linguistiche, matematiche e comportamentali), come pure alla fine nel primo e secondo anno della scuola dell'infanzia e della prima classe.

Effetti significativi dell'intervento sono stati trovati, qui espressi in modo molto riassuntivo, nelle proprietà linguistiche e in parte in quelle matematiche, nell'autoregolazione e nel comportamento, mentre a livello dell'intelligenza non verbale per ora non è stato riscontrato nessun effetto significativo. I risultati ottenuti sulle abilità linguistiche e sull'autoregolazione sono particolarmente promettenti per il percorso educativo dei bambini che crescono in un ambiente familiare poco favorevole

*Bibliografia*

Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa. (2018). Rapporto sul sistema educativo svizzero. Aarau: CSRE

Lanfranchi, A. (2021). Sostegno precoce in famiglie vulnerabili – cosa funziona? Frühe Unterstützung für vulnerable Familien - was funktioniert? terra cognita - Rivista svizzera dell'integrazione e dalla migrazione 38, 36-38, [http://www.terra-cognita.ch/fileadmin/user\\_upload/terracognita/documents/terra\\_cognita\\_38\\_2021.pdf](http://www.terra-cognita.ch/fileadmin/user_upload/terracognita/documents/terra_cognita_38_2021.pdf)

Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C. A., & Lanfranchi, A. (2019). Effects of Home-Based Early Intervention on Child Outcomes: A Randomized Controlled Trial of Parents as Teachers in Switzerland. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 173-185. doi:doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.007

Session Poster AREF | POS\_02

*Soutenir l'autonomie des adultes atteints de la maladie d'Alzheimer en EHPAD avec des soins non-médicamenteux.*

**DONDELLI - DUPARC Lydie**

CREAD EA 3875, Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Education et santé, Education tout au long de la vie

*Mots-clés* : Autonomie – maladie d'Alzheimer – trajectoires d'usages – appropriation – professionnalisation

Cette communication sera centrée sur les usages de la Tovertafel, système audiovisuel numérique qui projette sur une table ou au sol des images et sons interactifs, dans l'objectif de lutter contre l'apathie des personnes âgées atteintes de la maladie d'Alzheimer en EHPAD.

Le regard porté sur ce dispositif conduira à décrire et analyser les changements (en termes d'appropriation, d'apprentissage, de pratiques) qu'il apporte chez les résidents, aidants, équipe de soins. Construit depuis le champ des Sciences de l'Éducation et de la Formation et, plus particulièrement, celui de l'éducation gérontologique, ce travail vise à analyser le rôle des utilisations et usages dans les démarches de conception technologique ou dans les situations de travail. Trois pistes de recherche sont proposées : (1) les dynamiques de diffusion et les trajectoires d'appropriation de l'innovation technologique dans les EHPAD, ce sont les résultats de cette première piste qui seront proposés en priorité lors de ce colloque, (2) les processus d'apprentissage des personnes vieillissantes construits à travers l'utilisation de la Tovertafel ; (3) les processus de professionnalisation des soignants à travers l'utilisation de la Tovertafel.

Des observations participantes sur le terrain de l'EHPAD auprès des professionnels en situation de démonstration, formation à l'usage de la Tovertafel afin de déterminer les interactions à l'œuvre entre les usagers (résidents, soignants, entourage du résident, direction de l'EHPAD). Des entretiens avec les responsables de l'outil en EHPAD six mois à un an après son installation afin de déterminer les niveaux d'appropriation.

Des entretiens semi-directif avec les représentants de l'outil dit ambassadeur afin d'identifier des déterminants dans leur accompagnement à la prise en main de l'outil. Nous mobilisons aussi des documents liés à l'entreprise commercialisant la Tovertafel afin de définir la trajectoire d'installation de l'outil dans l'établissement.

Au regard des premières observations, nous envisageons que l'objet Tovertafel est appréhendé de façon différente selon les acteurs, leurs besoins, l'environnement social et politique. Ce qui participe au déploiement de l'outil et en institue l'usage auprès des résidents qui sont eux même en mesure d'accepter ou refuser cette activité.

Les éléments de discussion scientifique :

- La place de l'éducation gérontologique notamment auprès des publics porteurs de troubles cognitifs en EHPAD.
- Les trajectoires d'usage d'outils technologiques au sein d'institution gérontologique.
- L'installation de ces outils technologiques comme stratégies d'innovation politique auprès du public des personnes âgées dites dépendantes.

*Bibliographie*

Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Éducation permanente*, 134, 79. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00082051>

Jauréguiberry, F., & Proulx, S. (2011). Usages et enjeux des technologies de communication. *Érés*.

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 18(100), 487-521. <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>

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

*L'institution scolaire face aux perspectives de l'éducation inclusive : enjeux sur l'inclusion des élèves allophones à l'école maternelle.*

**POSSANI DANTAS Rosana**

Université de Limoges

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Interculturalité, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Inclusion scolaire, allophone, diversités, école maternelle, institutions éducatives.

---

Le principe d'inclusion scolaire, selon Akkari et Barry (2018), est une évolution du système afin de s'adapter aux besoins des élèves même si cela reste encore rare en raison de plusieurs contraintes. En effet, depuis longtemps, la diversité est la réalité des écoles et l'hétérogénéité des groupes donne vie aux classes. Elles sont l'évidence sur le chemin vers l'éducation inclusive, tant souhaitée et renforcée par des actes tels que la Déclaration de Salamanque en 1994 et la loi française pour la refondation de l'École de la République de 2013. Néanmoins, cette réalité met en lumière les enjeux, les incertitudes et les défis présents à chaque moment de transformation d'une institution.

Pour ce poster, certains points d'investigation sont explorés, comme le fait que l'enfant allophone soit considéré comme un élève de l'inclusion. Ainsi, selon Cherqui et Peutot (2014), des actions visant à prendre en compte leurs besoins éducatifs particuliers et une dynamique inclusive doivent être mises en pratique, dans une école où la maîtrise de la langue devient l'objectif principal des apprentissages depuis quelques décennies selon Garnier (2016).

Dans ce scénario, j'ai réalisé une recherche exploratoire dans une école maternelle en 2021 avec les outils d'observation et des entretiens semi-directifs avec les enseignants. La question de départ était de comprendre s'il s'agissait d'inclusion ou d'intégration des élèves allophones, en ayant pour hypothèses les types d'accueil et dynamiques quotidiennes qui expliquaient cette démarche.

Les données démontrent qu'en maternelle, des dispositifs d'accompagnement de ces élèves ou même des enseignantes ne sont généralement pas présents. Il appartient ainsi aux acteurs des classes ordinaires d'identifier les besoins et de développer les dynamiques. Ce sujet est également confirmé dans certaines études comme celles de Barateau et Domp martin-Normand : « À l'école maternelle, qui accueille les enfants au début de leur parcours d'élève, aucun dispositif spécifique qui tiendrait compte de la diversité des répertoires linguistiques n'est prévu... » (2015, p. 167).

D'ailleurs, d'autres questions sont apparues, comme la représentation des enseignants sur l'inclusion et l'importance donnée au maintien des langues d'origines dans les familles. Ces résultats constituent la base de mon sujet de thèse, qui s'intéresse à comprendre les phénomènes de transmission et apprentissage des langues par les enfants allophones et bilingues en maternelle. Je m'interroge sur la manière dont les dynamiques quotidiennes des familles et des écoles maternelles reflètent l'éducation inclusive, la coéducation et l'acculturation. Sont-elles des indices d'une transformation des institutions ?

#### *Bibliographie*

Akkari, A., & Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : Des intentions aux réalisations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Barateau M. & Domp martin-Normand C. (2015) Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. In D.L. Simon & al. *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris : Editions Riveneuve Actes Académiques, Coll. Langues et perspectives didactiques.

Cherqui, G., & Peutot, F. (2014). *Inclure : Français de scolarisation et élèves allophones*.

Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Presses Universitaires de France. Hachette.

Pull, J. (2010). *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ?* l'Harmattan.

## *L'instauration de l'œuvre de Germaine Tortel (1896-1975) : entre voix pédagogiques et voies institutionnelles pour une Education Through Art*

**MAIZONNIER PAYELLE Elisabeth**

Université Rouen Normandie, France

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Courants pédagogiques, Histoire de l'éducation, Langage et éducation*

*Mots-clés : Anthropologie relationnelle, Education Through Art, InSEA, pédagogie, Germaine Tortel*

La figure pédagogique de Germaine Tortel, inspectrice des écoles maternelles de la Seine, à Paris entre 1946 et 1962, fait valoir les œuvres enfantines grâce aux artistes qu'elle côtoie comme Cocteau, Gérard Philippe, Colette... mais aussi à André Malraux, Ministre des affaires culturelles et au philosophe Édouard Morot-Sir, conseiller culturel auprès de l'Ambassade de France, représentant des universités françaises à New-York (1959-1962) qui relaie aux États-Unis l'exposition de dessins d'écoliers, *Paris ma ville*. L'étude historiographique de son œuvre, entre 1951 et 1977, révèle sa connaissance des principes de l'école nouvelle et de ses "méthodes actives" mais aussi sa familiarité avec les réseaux des universitaires, inspecteurs, militants pédagogiques et membres de l'Association Générales des Instituteurs des Écoles Maternelles (AGIEM) ou encore sa référence aux chrétiens progressistes. Ses écrits nous permettent de suivre un cheminement hors du commun que dévoile Maurice Debesse (1997), chargé de la première chaire en pédagogie à la Sorbonne. Cependant, en privilégiant *l'Education Through Art* par les expositions internationales, Tortel ne porte-t-elle pas l'espoir de changer l'école "à sa manière", en vue d'une éducation intégrale dans la relation à l'Autre ? Les congrès de la Société Internationale pour l'Éducation artistique (InSEA), partenaire de l'Unesco, portent les voix plurielles des pédagogues dont Tortel en 1958, la canadienne Irène Senécal (1901-1978) en 1966 ou la polonaise Irèna Wojnar. Tortel soutient son mémoire d'études supérieures de psychopédagogie sous la direction d'Étienne Souriau (1892-1979), professeur d'esthétique à la Sorbonne dès 1945 et du psychologue Jean Bourjade (1883-1947) entre autres : *De la psychologie mécaniste et de la psychologie biologique au point de vue de l'éducation* en 1928. Ce lien marque également Wojnar dont Souriau a été le directeur de thèse (*Esthétique et pédagogie*, 1960) et dont le rapporteur ne fût autre que Debesse. Tortel suit assidûment les séminaires de pédagogie et psychologie génétique de ce dernier en 1963, alors qu'elle occupe le premier poste de recherche sur l'école maternelle à l'Institut Pédagogique National. Nous pouvons recueillir l'œuvre ouverte de l'inspectrice sur les "possibles" de la formation et de l'éducation qu'elle a dispensée avec les acteurs de la Pédagogie d'Initiation à partir de ses conférences qui instaurent une pédagogie libre et créative à l'écoute de la personne enfantine et de la société des enfants.

#### *Bibliographie*

---

CRDP et Association pour la Défense et l'illustration de la Pédagogie d'Initiation (1977). Cheminement. Lille, France : CRDP.

Debesse, M. (1997 octobre). Souvenir de Germaine Tortel. Dans Association Germaine Tortel, La vie d'une pionnière, 1896-1975, 1997 les 20 ans de l'Association Germaine Tortel. Bulletin, HS 73-74, Paris, 33-36.

Duquenne, P. (1990). L'univers éducatif de Germaine Tortel. Lille, France : CRDP.

Maizonnier-Payelle, E. (2015). « Deux regards sur l'éducation, une éducation au regard et au geste ». Germaine Tortel et Irène Senécal à l'œuvre, Interpares, &, 151-157.

Quelle histoire pour la psychologie de l'enfant ? (2000 septembre-octobre). Bulletin de psychologie, 53 (5).

## *Analyse du contexte d'installation d'élèves en situation de polyhandicap dans le cadre de classe : exemple de deux unités d'enseignement*

**ATLAN Esther<sup>1,2</sup>, ZORN Sabine<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Grhapes, INS HEA, France ; <sup>2</sup>Université Paris Nanterre, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : polyhandicap, enseignement, relation éducative, étayage, interactions

La personne en situation de polyhandicap présente un dysfonctionnement cérébral entraînant des perturbations graves de l'efficacité motrice, perceptive, cognitive et de la construction des relations avec l'environnement physique et humain. Dans ce contexte, la scolarisation de ces jeunes constitue un réel défi (Lyons & Arthur-Kelly, 2014), pour lesquels les professionnels de l'Éducation nationale sont encore peu outillés (Camberlein, 2013). La scolarisation de ces jeunes en France, malgré la loi de 2005, reste encore à la marge (DREES, 2018). Face à ces défis, des recherches ont montré que les aménagements proposés en classe (installation du jeune, posture et la proximité des partenaires de communication, aménagement de l'espace...) peuvent soutenir ou *a contrario* représenter une entrave aux possibilités de communication et d'interaction. Ces éléments constituent donc une étape indispensable à l'analyse de la mise en œuvre de la scolarisation (Arthur-Kelly, Bochner, Center & Mok, 2007). Nous nous interrogerons ici sur (1) comment sont installés neuf jeunes scolarisés au sein de deux unités d'enseignements ? (2) les jeunes sont-ils en mesure de voir ou de toucher les professionnels au sein de la classe ainsi que leurs pairs ?

### Methodologie

Nous présenterons une partie du projet de recherche Polyscol, centré sur l'analyse des processus d'apprentissage de neuf jeunes scolarisés au sein d'une unité d'enseignement, dans deux établissements médico-sociaux. Trois séances de classes ont été filmées (une par trimestre). Avec le logiciel d'annotation ELAN, nous avons codé pour une des séances filmées : (1) les modalités d'installation des neuf jeunes (et leurs changements) (2) la proximité de chacun des jeunes avec les différents professionnels intervenant dans la classe ainsi qu'avec leurs pairs.

### Résultats

Sept jeunes sur neuf ne sont pas en mesure de toucher leurs pairs, et la plupart d'entre eux ne peuvent pas voir l'ensemble de leurs pairs. Certains jeunes sont la majorité du temps de classe en proximité ou contact physique avec un adulte (80% et plus). D'autres au contraire le sont beaucoup moins (30% et moins). L'installation et les appareillages nécessitent d'être réajustés en fonction des activités proposés ou de l'état du jeune.

### Discussion

A travers l'analyse de ces deux contextes, nous questionnerons la difficulté pour les professionnels de soutenir les relations entre pairs pour ces jeunes. L'installation des jeunes étant repérée comme un premier élément permettant de rendre les apprentissages accessibles (libérer le regard, la main, ajuster la luminosité...), nous évoquerons la nécessaire collaboration entre l'enseignant et les professionnels du médico-social afin d'ajuster cette installation.

### Bibliographie

Arthur-Kelly, M., Bochner, S., Center, Y., & Mok, M. (2007). Socio-communicative perspectives on research and evidence-based practice in the education of students with profound and multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(3), 161-176.

Lyons, G., & Arthur-Kelly, M. (2014). UNESCO Inclusion Policy and the Education of School Students with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: Where to Now? *Creative Education*, 5, 445-456.

Camberlein, P. (2013). Politique du polyhandicap et cognition : Une lente prise en compte qui reste à parfaire. Dans : Régine Scelles éd., *Polyhandicap : processus d'évaluation cognitive : Outils, théories et pratiques* (pp. 235-256). Paris : Dunod.

## *Perspectives d'adolescent·e-s primo-arrivant·e-s allophones en Suisse romande sur leur trajectoire scolaire transnationale.*

**Mathivat, Noémie**

HEP Fribourg, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : scolarité, migration, transitions, allophonie, progression

---

Les trajectoires scolaires d'élèves migrant·e·s dans un nouveau pays et une nouvelle langue se dessinent d'après des interactions entre plusieurs niveaux : transnational, local, personnel et interpersonnel. En s'appuyant sur la définition de trajectoire professionnelle de Rey, la recherche vise à étudier les trajectoires scolaires en tant que : « parcours en matière de mobilité et d'instruction, tributaires à la fois de dispositions et ressources personnelles et des conditions de scolarisation [1] » (2021). Dans le contexte d'adolescent·e·s primo-arrivant·e·s allophones, elles comprennent de multiples transitions (Zittoun, 2012) entre pays, langues, situations familiales et personnelles, écoles et classes, lesquelles représentent plusieurs points d'inflexion et autant de bifurcations de parcours possibles. Les cantons suisses, à l'image des pays européens, proposent deux dispositifs distincts pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves primo-arrivant·e·s allophones : d'une part des classes séparatives et de l'autre des intégrations directes. Ces propositions diffèrent principalement quant à l'intégration sociale des élèves et la réponse à des besoins linguistiques et personnels temporaires.

Cette étude qualitative s'attache à comprendre comment se construisent les trajectoires scolaires transnationales de ces jeunes à l'interface des dispositifs institutionnels et des ressources personnelles et familiales. Le poster se centre sur les éléments perçus, en partie rétrospectivement, par les participant·e·s comme ayant influencé ou influençant positivement ou négativement leur expérience scolaire. Le parcours étudié concerne l'école dans le pays et en langue d'origine mais aussi la scolarisation dans le pays d'accueil en français dans un dispositif séparatif pour ce premier volet de l'étude. L'analyse inductive se base sur le contenu d'entretiens semi-dirigés avec dix jeunes âgé·e·s de 14 à 20 ans, tou·te·s scolarisé·e·s en classes d'accueil aux cycles 2 et 3 puis en classe ordinaire de l'école obligatoire vaudoise.

Les résultats attendus mettent en lumière des éléments participant de la construction de trajectoires scolaires plurielles, hétérogènes (Ichou, 2014), continues ou de rupture, et ce dans une dialectique entre agentivité de l'élève, dispositif scolaire et contexte plus large où elle s'inscrit. L'analyse identifie la présence de possibles facilitateurs ou de barrières faisant obstacle aux objectifs de formation (Herz & Johansson, 2012), avec pour questionnement la part revenant à l'institution scolaire. La discussion pourra ouvrir des pistes de réflexion et d'aménagement des formations pédagogiques et des mesures scolaires existantes dans une perspective inclusive.

[1] en italique les éléments adaptés à notre contexte

#### Bibliographie

Herz, M., & Johansson, T. (2012). The Experience of Being Stopped : Young Immigrants, Social Exclusion and Strategies. *YOUNG*, 20(2), 157-176. <https://doi.org/10.1177/110330881202000203>

Ichou, M. (2014). Les origines des inégalités scolaires : Contribution à l'étude des trajectoires scolaires des enfants d'immigrés en France et en Angleterre. Thèse de doctorat, Paris, Institut d'études politiques.

Rey, J. (2021). Trajectoires professionnelles. In E. Runtz-Christian & P.-F. Coen (Éds.), Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin (p.254-256). Editions Loisirs et Pédagogie.

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : Des ruptures aux ressources. In Les transitions à l'école (Vol. 12, p. 261-279). Presses de l'Université du Québec.

## Education et formation : les réseaux sociaux comme nouveau support de transmission

### MILLET Nelly

Université Limoges, France

Fils rouges SIEF : Numérique

Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Education et santé

Mots-clés : éducation, formation, adolescence, réseaux sociaux, numérique

Au 21<sup>ème</sup> siècle, les réseaux sociaux représentent un support d'apprentissage dit « alternatif » à destination des adolescents et jeunes adultes. Ils se révèlent être un instrument de recherche et de transmission instantané. Cependant, ils s'inscrivent difficilement dans l'apprentissage dit conventionnel et institutionnel. En effet, pour l'institution scolaire, il est question d'un cadre nommé et délimité qui doit répondre à une attente d'apprentissage conforme à l'âge de l'enfant et l'adolescent (Le Deuff, 2011).

Au sein de mon travail de thèse, je m'intéresse particulièrement à l'apprentissage de la sexualité chez les adolescents et jeunes adultes à travers le prisme de l'institution scolaire et familiale. Au fur et à mesure, la question du numérique et des réseaux sociaux m'est apparue comme un thème central de ma recherche. Après m'être entretenue avec différents intervenants et professionnels de l'éducation nationale, plusieurs thématiques se sont révélées être questionnantes : la pornographie, les applications de rencontre, les comptes Meta... Ces entretiens m'ont permis de mettre en lumière certains enjeux du numérique dans le domaine de l'éducation à la sexualité.

En effet, le modèle des réseaux sociaux, évolution significative de la « culture de la formation » (Le Deuff, 2011), ouvrent un espace d'autoformation et d'apprentissage autonome. Pour le faire en toute bienveillance et sécurité, il semblerait essentiel de pouvoir accompagner ce public à obtenir des outils et des points de vigilance afin de se repérer dans un espace numérique infini. Cependant, par manque de ces informations et formations, l'apprentissage par les réseaux sociaux n'est pas totalement exploitée. D'après Claude Halmos, essayiste et psychanalyste française, « *Il ne s'agit pas d'interdire aux adolescents les réseaux (ce serait pour eux d'une violence incompréhensible) mais de poser un cadre à leur utilisation, pour qu'ils ne les substituent pas à la vie réelle, et de les accompagner. En discutant avec eux du contenu des réseaux, des débats qu'ils suscitent, de leur fonctionnement ; et du risque d'isolement qu'ils présentent, pour les adultes comme pour eux.* » (Halmos, 2022)

Ce défi éducatif doit prendre en compte ces nouveaux supports ; le risque de cette impasse dans les dynamiques éducatives pourrait laisser place aux industries publicitaires et commerciales ayant à priori un objectif mercantile auprès de ce public. Par

---

conséquent, comment les réseaux sociaux pourraient-ils s'inscrire comme nouveau support d'apprentissage en éducation à la sexualité au sein même de l'institution scolaire ?

*Bibliographie*

Le Deuff, O. (2011). Éducation et réseaux socio-numériques : des environnements qui nécessitent une formation. *Hermès, La Revue*, 59, 67-73. <https://doi.org/10.3917/herm.059.0067>

Tchuente, D., Baptiste-Jessel, N. & Canut, M. (2011). Accès à l'information dans les réseaux socio-numériques. *Hermès, La Revue*, 59, 59-64. <https://doi.org/10.3917/herm.059.0059>

Le Deuff, O. (2011). Éducation et réseaux socio-numériques : des environnements qui nécessitent une formation. *Hermès, La Revue*, 59, 67-73. <https://doi.org/10.3917/herm.059.0067>

## ***Quand les élèves en situation de handicap "s'invitent" à l'école...***

### **CAMARA Abdourahmane**

Université Paris Nanterre/INSHEA, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Effets établissements et effets maîtres, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : Elèves en situation de handicap, représentations sociales, maîtres.

Au Sénégal, d'après les politiques éducatives (PDEF, PAQUET) et la loi de 2004 sur l'obligation scolaire, tous les enfants devraient être accueillis à l'école. Avec la ratification des textes internationaux (la convention des droits de l'enfant de 1990, celle des Nations Unies pour les droits des personnes handicapées de 2008) et la loi d'orientation sociale en 2010 sur « l'égalité des chances aux personnes handicapées », la problématique de la scolarisation des élèves en situation de handicap est devenue une impérative. Cependant, pour Handicap International (2018), 32 millions des enfants en situation de handicap n'ayant pas accès à l'école habitent dans les pays sous-développés et particulièrement en Afrique de l'Ouest.

Au Sénégal, en 2019, selon le Rapport National sur la Situation de l'Éducation, le nombre d'enfant avec un handicap à l'élémentaire est de 11 353 soit 0,5% de l'effectif total (RNSE, 2019, p. 41). De plus, dans son offre éducative, les écoles spécialisées sont rares (PAQUET, 2013). Ainsi, pour qu'un enfant en situation de handicap puisse être scolarisé, il devra fréquenter les écoles ordinaires qui, au départ, n'étaient pas destinées à ce type de public.

C'est pourquoi, avec leur position opérationnelle, les enseignants deviennent les premiers interlocuteurs de ces élèves qui étaient souvent maintenus hors de l'école. Or, tout élève qui se présente devant l'enseignant est à priori apprécié comme étant « apte » ou « inapte » à répondre aux compétences scolaires exigées (Gilly, 1980). En plus, dans un contexte de tension avec la diminution du recrutement de fonctionnaires remplacés par les « volontaires » de l'éducation, la réduction du temps de formation des enseignants, la difficulté à assurer la formation continue, l'effectif des classes a « explosé » (Barro, 2009, p. 23).

Ainsi, l'accueil d'un enfant à besoins particuliers par le personnel enseignant peut avoir des positions diverses. Les « effets d'étiquetage » et les représentations collectives dont sont victimes ces élèves peuvent altérer l'engagement des enseignants à la réussite de l'inclusion malgré leur adhésion « au discours égalitaire officiel » (Jodelet, 2003, p. 391).

C'est dans cette perspective que cette recherche exploratoire se pose la question de savoir la position des enseignants face à la présence des élèves en situation de handicap dans les écoles sénégalaises. Dans une démarche qualitative, avec l'analyse de contenu (Bardin, 2017), nous avons établi trois positions d'enseignants du publique sur la scolarisation des élèves en situation de handicap.

*Bibliographie*

ABRIC Jean Claude (dir.) (2011) *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

BARDIN Laurence (2017) *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

GILLY Michel (1980), *Maître-élève : Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.

JODELET Denis (dir.) (2003) *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

TRINQUIER Marie-Pierre (2013) *Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves*, *Revue Française de Pédagogie*, N° 185, *Recherches en éducation*, <https://journals.openedition.org/rfp/4312>, consulté le 9 Octobre 2020.

## ***Le développement des fonctions exécutives au préscolaire: adaptation d'outils de mesure et pistes d'intervention***

### **DAHANE Ihsane<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Université Mohamed V, Faculté des sciences de l'éducation, Rabat, Maroc ; <sup>2</sup>Fondation Marocaine pour la promotion de l'enseignement préscolaire, Rabat, Maroc

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Éducation et santé, Évaluation, test et mesure

*Mots-clés* : Fonctions exécutives – Enfants – Préscolaire – Intervention

Nul ne peut nier que le sujet des fonctions exécutives a suscité un regain d'intérêt. Elles jouent un rôle crucial dans le développement psychologique de l'enfant. Les études ont montré que les habiletés cognitives se développent précocement et de façon prolongée. Les fonctions exécutives sont des habiletés de haut niveau nécessaires à la réalisation d'un comportement

---

dirigé vers un but. Elles ont pour fonction de faciliter l'adaptation aux situations nouvelles (ER-RAFIQUI, 2020). Les FE renvoient communément à un terme « parapluie » qui comporte un ensemble de processus cognitifs nécessaires à la réalisation d'un comportement dirigé vers un but, sous la direction principale du cortex préfrontal et ses réseaux (Stéphanie Duval N. M.-L., 2018).

Elles jouent un rôle crucial dans le développement psychologique de l'enfant. Les études ont montré que les habiletés cognitives se développent précocement et de façon prolongée. (Marie Er-Rafiqi, 2017). Luria, 1966 ; Shallice, 1982 ; Stuss & Benson, 1986 définissent les fonctions exécutives comme des habiletés de haut niveau nécessaires à l'exécution des tâches complexes, non routinières, nouvelles.

Elles sont nécessaires pour l'exécution des tâches complexes, non routinières, nouvelles, ainsi qu'elles permettent de se fixer des objectifs, de planifier, d'initier, d'exécuter et de superviser un ensemble d'actions volontaires pour atteindre ces objectifs. (Elena Pasquinelli, 2015). De plus, les FE sont indispensables dans tous les aspects de la vie quotidienne (école, travail, prise de décision, réalisation de tâches ...).

L'objet de notre recherche consiste à étudier le niveau de développement des fonctions exécutives des enfants d'âge préscolaire par le biais d'intervention dans les écoles préscolaires de la FMPS dans la ville de Rabat au Maroc. De cette réflexion surgissent deux questions de recherches :

Comment peut-on qualifier le niveau de fonctions exécutives des enfants concernés par notre étude ? Comment peut-on renforcer les fonctions exécutives et les améliorer ?

Nous avons opté pour une étude exploratoire à l'aide du questionnaire BRIEF-Préscolaire. Ce dernier se compose de 63 énoncés qui est un inventaire d'évaluation comportementale des fonctions exécutives : Version préscolaire adaptée au contexte marocain afin de dresser un état des lieux du développement des fonctions exécutives des enfants et les aider à renforcer leurs capacités mentales, atteindre des objectifs, contrôler leurs comportements et gérer leurs émotions. La population est circonscrite aux enfants du préscolaire, avec un échantillon de 115 enfants de la grande section, le questionnaire a été administré via Google-Forms et les résultats ont révélé que les fonctions exécutives des enfants doivent être renforcées à travers des situations pédagogiques ludiques issues du jeu.

#### *Bibliographie*

ER-RAFIQUI, M. (2020). Les fonctions exécutives chez les enfants Marocains. Angers.

Fabienne Bigouret, L. V. (2019). Le jeu pour stimuler les fonctions exécutives. ANAE formations.

Ferreira, F. a. (2008). Cognitive Inhibition and Working Memory in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Psychology*.

Françine Lussier, n. (2021, 12 14). PIFAM - programme d'intervention sur les fonctions attentionnelles et métaconitives. Montréal, succursale St-Dominique, CANADA.

Gwendoline, G. (2019). Développement des fonctions exécutives et de la théorie de l'esprit chez L'Enfant d'âge scolaire et l'adolescent. Angers : Université d'Angers.

Duval, S. (2015). La qualité des interactions en classe de maternelle et. Québec, Canada.

ER-RAFIQUI, M. (2020). Les fonctions exécutives chez les enfants Marocains. Adaptation d'outils d'évaluation neuropsychologiques et étude des effets. Angers.

## *Le poids des valeurs et connaissances environnementales sur le choix des carrières scientifiques*

### **CHIMENE Léa**

IREDU, Université de Bourgogne, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Genre, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Sciences, environnement, orientation professionnelle, genre, inégalités

#### **Introduction**

Aujourd'hui, toute une génération d'élèves est confrontée à des politiques publiques d'« éducations à ». Si cette forme scolaire n'est pas inédite, sa multiplication interpelle : l'éducation à la citoyenneté, aux médias, au développement durable... A l'heure de la transition écologique, l'éducation au développement durable apparaît comme une des solutions majeures pour éveiller les consciences. Fruit de prescriptions internationales invitant tous les systèmes éducatifs à évoluer dans ce sens (Sauvé et al, 2003), cette « éducation à » vise à faire évoluer les comportements afin d'impulser des transformations par l'intermédiaire des nouvelles générations (Lebeaume, 2012).

Le plus souvent abordée sous le prisme de l'environnement, l'éducation au développement durable pourrait se présenter comme une opportunité de développer une appétence pour les sciences chez les élèves, notamment chez les filles, qui s'orientent moins souvent dans des trajectoires scientifiques (Minichiello, 2018).

Cette étude se propose prioritairement de mesurer si l'acquisition de valeurs et connaissances environnementales favorisent l'orientation vers les professions scientifiques. Cette question sera également traitée sous le prisme du genre.

Ensuite, il s'agira de comparer les pays entre eux pour cibler les pays qui se démarquent.

#### **Méthodologie**

Ce travail s'appuie sur les données issues de l'enquête du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de 2018.

L'enquête interroge la sensibilité environnementale de 612 004 élèves avec la possibilité de comparer entre eux 79 pays.

---

La méthodologie se base sur une approche quantitative avec la création de scores de valeurs et connaissances.

### Résultats

Les premiers résultats montrent que le sentiment de compétences est plutôt élevé et homogène entre les élèves contrairement aux valeurs qui semblent plus disparates.

Il est à noter que les filles se sentiraient plus à l'aise dans des sujets environnementaux en lien avec la sphère domestique alors que les garçons seraient plus investis dans des pratiques sociales liées à l'environnement.

### Discussion

Le poids des connaissances dans le choix des trajectoires mérite d'être considéré dans la mesure où l'école peut apporter une contribution essentielle à leur construction. Or, l'éducation au développement durable fait l'objet d'une appropriation institutionnelle variée au niveau national et local qui rend la mesure de ces effets difficiles à appréhender.

De plus, les travaux interrogent la part d'apports scientifiques dans cette éducation qui semble privilégier les éco-gestes. Si ceci peut favoriser l'intérêt porté aux sujets scientifiques, ce n'est peut-être pas suffisant pour jouer un rôle dans l'orientation et ses effets genrés.

### Bibliographie

Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(1), 11-24. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1085>

Minichiello, F. (2018). Disciplines scientifiques et inégalités de genre : Une préoccupation mondiale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79, 14-17. <https://doi.org/10.4000/ries.6787>

Sauvé, L., Berryman, T., & Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : La culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 4, Article Volume 4. <https://doi.org/10.4000/ere.4797>

## *Humanizing technology: The use of tools for interactive teaching and learning*

**PROBST Gaby<sup>1</sup>, ZIZKA Laura<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Haute école de gestion Fribourg HES SO University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland ; <sup>2</sup>EHL Hospitality Business School HES SO University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : humanizing technology, interactive teaching and learning, business management

"It is not the technology that dictates the pedagogical goals of the class; rather, it is the pedagogical goals of the class that dictates the technology selected" (Green et al., 2018, p. 6). While this phrase has been true in the past, the Covid-19 pandemic has radically altered the education landscape. Over the past two years of the Covid-19 pandemic, Higher Education Institutions (HEIs) worldwide have implemented versions of online, blended, and hyflex modalities into their traditional programs. These shifts were made from necessity and although many members of the faculty only had minimal prior knowledge in online teaching (Lautenbach et al., 2020), both faculty and students can draw many positive (Lee et al., 2021) and yet some negative experiences from it (Bolam, 2021). Anyhow, this experiment does not represent e-learning according to its definition as "an arranged educational experience at a higher education institution that provides study materials via an e-learning innovation and an internet browser" (Alzahrani et al., 2021, p. 6789) as these adaptation had to be done abruptly (Hodges, 2020). Technology enables communication, but the connection does not create connectivity (Pflügler, 2020); in online communication body language, voice, gestures, and facial expressions are often missing and can be easily misinterpreted. Without mutual understanding and personalized interventions, students lose their engagement and motivation as does the faculty. As the digitalization will be an indispensable part of teaching in the fore-seeable future, we would like to address the following question in this proposal: Can technology engage more students into active learning?

### References

Alzahrani, L., & Seth, K. P. (2021). Factors influencing students' satisfaction with continuous use of learning management systems during the COVID-19 pandemic: An empirical study. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6787–6805. Doi: 10.1007/s10639-021-10492-5

Bachmann, H. (2018). *Competence-Oriented Teaching and Learning in Higher Education – Essentials*. Berne: hep verlag.

Bolam, C. (2021). The recording has started": Notes on the sudden move to online teaching. *Ethnographic Studies*, 18 (2021), 20-42. Doi: 10.5281/zenodo.5805473

Gioia, D. (2020). A Systematic Methodology for Doing Qualitative Research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 57(1), 20–29. Doi: 10.1177/0021886320982715

Green, A. G., Tanford, S., & Swift, A. (2018). Determinants of student satisfaction with using instructional technology: The role of active learning. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 30(1), 1-10. Doi: 10.1080/10963758.2017.1413381

Hodges, H., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Lautenbach, G., & Randell, N. (2020). Through The Covid-19 Looking Glass: Coping Skills For Stem Educators In The Time Of A Pandemic And Beyond. *Journal of Baltic Science Education* 19(6A). Doi: 10.33225/jbse/20.19.1068

Lee, K., Fanguy, M., Lu, X. S., & Bligh, B. (2021). Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared. *Distance Education*, 42(1), 164–172. Doi: 10.1080/01587919.2020.1869529



## **Mise en lumière de dysfonctionnements et adaptations des pratiques pédagogiques des milieux de la formation professionnelle | AREF\_S14A\_01**

*Président(s) de session:* **COULOMBE Sandra** (UQAC), **GREMION Christophe** (HEPF)

*Discutant(s):* **JONCAS JoAnnie** (Université de Sherbrooke)

*Fils rouges SIEF :* Numérique

*Domaine spécifique :* Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés :* formation professionnelle, pratiques enseignantes et dispositifs de formation à distance

À la jonction entre le monde du travail et celui de l'éducation, la formation professionnelle s'érige sur des routines pédagogiques, des organisations scolaires et professionnelles adaptées évoluant avec les pratiques des métiers. Les adaptations pédagogiques émergent de la nécessité d'améliorer une situation ou de résoudre des problèmes liés à l'action ; elles surviennent à la suite d'une réflexion dans et sur l'action, parfois à contre-courant des décisions institutionnelles. En formation professionnelle, même hors contexte pandémique, l'offre de formation très près des contextes réels de pratique des métiers s'appuie sur des modes variés d'enseignement (traditionnel, enseignement individualisé, en présentiel et à distance) et des partenariats centraux avec le monde du travail (stages, alternance travail-études, apprentissage accru en milieu de travail ou formation duale/triale). Les acteurs savent se réinventer pour offrir une formation de qualité ancrée dans la réalité du marché du travail pour la future main-d'œuvre, et ce, malgré la rigidité, le manque d'agilité et la complexité des systèmes. Toutefois, de nouvelles adaptations circonstancielles et réalisées pour répondre aux règles sociosanitaires imposées pour freiner la pandémie ont exhibé des dysfonctionnements scolaires sur les plans des pratiques et des dispositifs pédagogiques (Coulombe, Gagnon, Bisson, Gagné, Larouche, Alexandre et Beaucher, 2020), de l'accompagnement des élèves et des apprentis (Felder, Caprani et Duemmler, 2021), des usages et de l'intégration des technologies (Vrillon, à paraître), de l'évaluation des apprentissages (Roblez, Biancarelli et Gremion, 2020) et de la motivation scolaire à la présence en classe et à distance (Dubeau, Jutras-Dupont et Chartrand, 2020). Ce symposium propose trois communications montrant 1) des tensions entre l'inadéquation de certaines pratiques de formation à distance et l'essor de stratégies reconnues efficaces, 2) des tensions entre une nécessaire, mais difficile, agilité des pratiques enseignantes pour former et accompagner la relève professionnelle, et 3) des tensions existantes entre les décisions relevant de l'ingénierie pédagogique et la mise en oeuvre de pratiques de formation au sein de classes virtuelles. Il sera aussi l'occasion de réfléchir sur la pérennité de ces adaptations et de ces pratiques en conjugaison avec l'organisation des formations professionnelles, des mouvements de main d'oeuvre et des changements sociaux.

### *Bibliographie*

Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et C. Beaucher (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée du COVID-19. *Formation et profession*. Numéro thématique dirigé par C. Borges, M. Tardif et T. Karsenti : Enseigner et apprendre en contexte de pandémie. En ligne : <https://formation-profession.org/acts/live/682>

Dubeau, A., Jutras-Dupont, C. et Chartrand, S. (2020, 18 mai). La formation à un métier spécialisé au temps de la Covid-19. Réseau Réussite Montréal. <https://www.reseauréussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/covid-19-et-reussite-educative/fp-la-formation-a-un-metier-specialise-au-temps-de-la-covid-19/>

Felder, A., Caprani, I. & Duemmler, K. (2021). Accompagnement et développement de l'agentivité des apprentis-e-s en automatisation. *Education et Socialisation*, 62. mis en ligne le 20.11.2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.17010>

Roblez, A., Biancarelli, L. et Gremion, C. (2020). Dialogue transdisciplinaire sur l'évaluation en temps de crise - Critiques et Perspectives. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série(1), 237-243.

Vrillon, E. (à paraître). Les classes virtuelles dans un dispositif de formation professionnelle à distance : une expertise pédagogique différenciée ? *Revue Questions Vives*

## ***Enquête sur le passage à l'enseignement à distance (20 mars 2020) : de quels icebergs les difficultés rencontrées sont-elles la pointe ?***

### **GREMION Christophe**

HEPF

Le passage forcé à l'enseignement à distance, au printemps 2020, nous a poussé à réinventer nos pratiques, à les questionner. Durant cette période, de nombreuses publications se sont intéressées à ce tsunami qui ne permettait plus d'enseigner comme avant, d'évaluer comme avant. Des publications se sont mises en quête de nouvelles solutions. Nous avons participé à ce mouvement et nos réflexions nous ont conduit vers quelques constatations telles que :

- la liberté spatiotemporelle, imposée par la pandémie, peut être vue comme une source d'engagement des personnes en formation (Gremion et al., 2020),
- dans certaines conditions, la distance "force l'autonomie" des apprenants et diminue le contrôle de l'enseignant (Da Costa Cabra et al., 2020),
- s'il y a intégration de l'exigence, la distance peut rendre l'évaluation formatrice (Perriard et Gremion, 2020),

- la distance permet également de gérer le temps de manière plus souple et plus respectueuse du rythme de chacun (Da Costa Cabra et al., 2020),

Ainsi, ces travaux montrent que l'enseignement à distance peut représenter, dans certains cas, une opportunité ou du moins fonctionner comme un révélateur de dysfonctionnement du système scolaire pré-pandémique. Relire les 4 constatations évoquées ci-dessus en appliquant la méthode de l'analyse structurale (Bourgeois et al., 1996) est interpellant : la contrainte spatiotemporelle freinerait l'engagement, la présence empêcherait l'autonomie et favoriserait le contrôle, elle restreindrait également les possibilités de différenciation. Contrainte et contrôle s'exercent difficilement à distance, de telle sorte que les techniques s'appuyant sur la motivation extrinsèque perdent de leur efficacité, de leur sens, lors de l'enseignement à distance (Robles et al., 2020)

C'est en partant de ces réflexions que démarre ce projet. En interviewant des enseignant-es constatant des avantages dans l'enseignement à distance contraint, nous cherchons à comprendre les critiques qu'ils font, à demi-mots, du système scolaire traditionnel. Sous forme d'études de cas, cette recherche vise à rendre visible quelques-unes des habitudes que le monde de la formation a prise peut-être parfois en oubliant ses propres finalités ou intentions.

#### *Bibliographie*

Bourgeois, É., Nizet, J. et Piret, A. (1996). L'analyse structurale : Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines. De Boeck.

Da Costa Cabral, F., Gremion, C. et Roblez, A. (2020). Évaluation formatrice, rythmes et travail de groupes à distance. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série (1), 77-84.

Gremion, C., Perriard, L. et Schüssle, F. (2020). La liberté spatiotemporelle comme facteur d'engagement des étudiants ? Étude de deux cas (peut être pas si uniques). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 25-31. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-05>

Perriard, L. et Gremion, C. (2020). Évaluer un geste : lorsque la distance rend l'évaluation formatrice. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série (1), 207-214.

Roblez, A., Biancarelli, L. et Gremion, C. (2020). Dialogue transdisciplinaire sur l'évaluation en temps de crise - Critiques et Perspectives. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série(1), 237-243.

## *Pratiques d'enseignement en formation professionnelle pour soutenir les élèves dans une société en mouvance : entre agilité, collaboration et qualité de la formation*

**COULOMBE Sandra<sup>1</sup>, GAGNON Claudia<sup>2</sup>, BEAUCHER Chantale<sup>2</sup>, GAGNÉ Andréanne<sup>2</sup>, BRETON Stéphanie<sup>2</sup>, MALTAIS Danielle<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université du Québec à Chicoutimi ; <sup>2</sup>Université de Sherbrooke

En 2021, enseigner et former les élèves de la formation professionnelle appellent à une mise en œuvre de pratiques professionnelles variées (Coulombe, Doucet, Maltais, DeChamplain et Bizot, 2019 ; De Champlain, 2017). Au cœur de ces pratiques, les élèves. Pour les former à œuvrer dans une société en mouvance, les personnes enseignantes accompagnent chaque personne inscrite dans les programmes, et ce, en collaboration d'autres personnes enseignantes, ressources professionnelles et membres de l'administration scolaire. Au quotidien, elles adaptent leurs pratiques enseignantes pour former les individus en fonction des standards attendus dans par le marché du travail et les changements sociosanitaires mondiaux. La diversité des élèves (Beaucher, Gagné, Gagnon, Coulombe, Breton et Maltais, 2021), la variété des contextes et des modalités de formation et les changements sociétaux incitent les enseignants et les enseignantes de la FP à revisiter leurs pratiques pédagogiques dans une logique d'inclusion et d'éducation accessible pour tous. Ils adaptent notamment leurs pratiques enseignantes (objets, processus et éléments organisationnels) en fonction de leurs ressources cognitives, personnelles, professionnelles ainsi que des contextes d'actualisation et de mise en œuvre de celles-ci (Bru, 2002 ; Lefevvre, 2005). Cette communication s'inscrit dans les travaux d'une recherche participative visant à décrire le portrait des caractéristiques des besoins des élèves ayant des besoins particuliers (EBP) et les pratiques professionnelles pour les soutenir dans le cadre de leur formation professionnelle. Elle porte plus particulièrement sur les pratiques professionnelles enseignantes énoncées dans le cadre de onze focus groups réalisés auprès d'intervenants concernés par l'enseignement et l'accompagnement des ÉBP à l'école et en stage. L'analyse thématique met en valeur les données liées aux pratiques d'enseignement, de tutorat, de supervision et d'administration, celles en situations formalisées et celles dites informelles ou de corridor. Ces résultats permettent de réfléchir à la nécessaire agilité des pratiques enseignantes ainsi qu'aux voies de la collaboration entre les acteurs de la formation professionnelle pour réfléchir aux pratiques, mieux former la future main-d'œuvre et promouvoir les pratiques efficaces selon les contextes.

#### *Bibliographie*

Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Coulombe, S., Breton, S. et D. Maltais (2021). Portrait des élèves en formation professionnelle. Sherbrooke, Observatoire de la formation professionnelle du Québec

Bru, M. (1992). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Éditions Universitaires du Sud.

Coulombe, S., Doucet, M., Maltais, D., DeChamplain, A. et D. Bizot (2019). Les pratique d'enseignement en formation professionnelle, des savoirs issus de l'expérience. Dans . M.Doucet et M. Thériault (2019) L'adulte en formation...pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis (p.173-198). Presses de l'Université du Québec.

De Champlain, A. (2017). L'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Chicoutimi.

Lefevvre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal international sur les représentations sociales*, 2(1), p.79-88.

---

## *Etude des pratiques d'animation de classes virtuelles dans des formations professionnelles d'adultes à distance : une expertise différenciante en temps de crise ?*

**VRILLON Éléonore**

Université de Rennes 2

La pandémie de la covid-19 en 2020 a fortement impacté le secteur de la formation professionnelle en imposant, pour poursuivre l'activité de formation, de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. Cette urgence a été d'autant plus forte pour les acteurs du secteur de la formation professionnelle, qu'en France, la majorité des actions de formation en entreprise est dispensée par l'intermédiaire de cours ou de stages en présence. La transposition à distance a souvent été réduite à des formes rudimentaires d'ingénierie pédagogique, et notamment à la médiatisation des formations par l'intermédiaire de classes virtuelles. Dans ce contexte et sur ce marché particulièrement concurrentiel qu'est la formation professionnelle des adultes en France, on peut supposer que maîtriser une ingénierie pédagogique du distanciel, telle l'animation de classes virtuelles, a pu constituer un véritable avantage compétitif.

Cette recherche a porté sur l'étude des pratiques d'animation de classes virtuelles de formateurs au sein d'un dispositif de formation en ligne, le Small Private Online Course (SPOC), d'un organisme de formation professionnelle spécialisé dans la formation à distance.

Conçus dans un contexte d'industrialisation de la formation, la conception de la partie médiatisée de ces SPOC, accessible en ligne sur la plateforme de formation, est standardisée et encadrée par un ingénieur pédagogique de l'organisme de formation professionnelle. La seule liberté pédagogique des experts-formateurs s'exprime lors des classes virtuelles. Postulant leurs expériences et l'adaptation de leurs pratiques d'animation aux besoins des apprenants, l'animation de ces temps synchrones leur est entièrement déléguée.

A l'aide d'une enquête par observation de 50 classes virtuelles en 2021 (Vrillon, à paraître), nous étudions les pratiques d'animation des formateurs et de leurs interactions avec les participants. Donnent-elles à voir une maîtrise des compétences d'animation à distance (Verquin Savarieau et Daguet, 2016) ? Quelles "fonctions tutorales" endossent ces experts-formateurs (Papadopoulou, 2020, p.137) ? Ces pratiques sont-elles propices au renforcement de l'engagement et des interactions (Ferone et Lavenka, 2015 ; Papi et al., 2017). Les observations réalisées ont conduit à un bilan nuancé : une faible participation des apprenants aux classes virtuelles, un usage formatif essentiellement transmissif et des temps peu interactifs. Face à ce constat, nous discuterons pour conclure des décisions en termes d'ingénierie pédagogique prise par l'organisme de formation professionnelle, nous questionnons également la plus-value pédagogique des classes virtuelles dans ce dispositif de formation au regard du public d'apprenants.

### *Bibliographie*

Daguet, H. et Savarieau, B. (2014). Intégrer des classes virtuelles synchrones à l'université, simple évolution des pratiques ou mutation pédagogique ? . *Frantice.net*, 8.

Ferone, G. et Lavenka, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? . *Distances et médiations des savoirs [Online]*, 10. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1047>.

Papadopoulou, M. (2020). Distance intégrative et accompagnement expérientiel pour une nouvelle ingénierie en FOAD. Le cas de deux dispositifs hybrides d'éducation populaire [thèse de doctorat, Université de Tours, Tours, France]. <http://www.theses.fr/2020TOUR2001>

Papi, C., Mendoza, G. A., Brassard, C., Bédard, J.-L. et Sarpentier, C. (2017). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *Transformations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 17.

Vrillon, E. (à paraître). Les classes virtuelles dans un dispositif de formation professionnelle à distance : une expertise pédagogique différenciante ? *Questions Vives*.

## **Concevoir et mener des activités de robotique pédagogique en classe : scénarisation, analyse et impacts sur les apprentissages | AREF\_S14A\_02**

*Président(s) de session* : **BUGMANN Julien** (HEP Vaud), **SORMANI Philippe** (Université de Lausanne), **AUDÉTAT Marc** (Université de Lausanne), **FASSA Farinaz** (Université de Lausanne), **BAUMBERGER Bernard** (HEP Vaud), **VANDERLINDEN Katia** (HEP Vaud), **GUÉNAT Guillaume** (Université de Lausanne), **HOSTETTLER Audrey** (Université de Lausanne)

*Discutant(s)* : **BUGMANN Julien** (HEP Vaud)

*Fils rouges SIEF*: Numérique

*Domaine spécifique*: Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Education et citoyenneté

*Mots-clés*: numérique, robotique, éducation, école, scénarisation

Les robots sont de plus en plus présents dans notre quotidien, mais aussi dans les salles de classe à des fins d'initiation à la science informatique. Depuis quelques années, on voit même ces outils devenir de véritables vecteurs de l'éducation au XXIème siècle (Romero et Sanabria, 2017), au point d'intégrer les plans d'études dans différents pays, comme ce fut récemment le cas en Suisse dans le plan d'études romand (PER, 2021). En effet, il semble possible de traiter de différents aspects en lien avec la

---

culture numérique grâce aux robots : pensée computationnelle (Wing, 2011 ; Chevalier et al., 2022), initiation à la programmation (Komis et Misrili, 2015), jeux sociaux, citoyenneté numérique, etc.

Cependant, une problématique demeure centrale à ce jour : Comment construire une activité de robotique pédagogique avec les élèves pour que celle-ci soit éducative ? Quelle scénarisation proposer et pour quel résultat ? Et quel impact d'une séquence en robotique pédagogique en classe, tant sur l'engagement des élèves que sur le développement de leurs apprentissages ?

Ce symposium, qui réunira des chercheurs de Suisse et de France, aura pour objectif de présenter et de questionner plusieurs expérimentations menées en classe avec des robots pédagogiques. Il visera notamment à mettre en perspective ces retours d'expérience, allant jusqu'à la proposition de nouveaux outils d'analyse des situations robotiques en classe. Il s'intéressera autant à de nouvelles expériences innovantes et créatives en robotique pédagogique, par exemple avec l'utilisation de robots humanoïdes, qu'à l'analyse de l'activité des élèves et des enseignants dans ces situations (Nogry, 2019). Il aura ainsi pour but d'enrichir les connaissances sur la scénarisation d'activités robotiques menées en classe et sur les effets de ces expériences sur les différents acteurs concernés.

#### *Bibliographie*

Chevalier, M., Giang, C., El-Hamamsy, L., Bonnet, E., Papaspyros, V., Pellet, J.P., Audrin, C., Romero, M., Baumberger, B., Mondada, F.: The role of feedback and guidance as intervention methods to foster computational thinking in educational robotics learning activities for primary school. *Computers & Education* (2022)

Karsenti, T., Bugmann J. (2018). Un robot humanoïde pour enseigner la programmation : une recherche exploratoire auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. *Didapros 7 – DidaSTIC*. De 0 à 1 ou l'heure de l'informatique à l'école, Feb 2018, Lausanne, Suisse. hal-01753116

Komis, V., & Misrili, A. (2015). Étude des processus de construction d'algorithmes et de programmes par les petits enfants à l'aide de jouets programmables. In B. Drot-Delange, G.-L. Baron & E. Bruillard (Éds.), *Informatique en éducation : Perspectives curriculaires et didactiques*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.

Nogry, S. (2019). Robotique pédagogique à l'école primaire : quelle activité des élèves de Classe Préparatoire (6-7 ans) et quels apprentissages dans une séquence commandée par l'enseignant ? *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 13 (1), 93-110.

Romero, M., & Sanabria, J. (2017). Des projets de robotique pédagogique pour le développement des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI<sup>e</sup> siècle. Dirigido por : Margarida Romero, Benjamin Lille y Azeneth Patiño. Presses de l'Université du Québec.

## *Comment analyser la pensée computationnelle lors des activités de robotiques en classe ?*

### **CHEVALIER Morgane**

HEP Vaud

La pensée computationnelle (ou « computational thinking » en anglais) est une des visées de l'éducation numérique dans les différents curricula internationaux et plus récemment dans le plan d'études romand en Suisse (CIIP, 2021). Cette pensée y est décrite comme une « compétence permettant d'organiser, d'exploiter et de présenter des données dans le but de faciliter la résolution de problèmes » (ibid. p.8). Néanmoins, si diverses activités de résolution de problèmes en science informatique existent, il n'en demeure pas moins que les enseignants ont besoin d'outils d'analyse de ce type de pensée en acte dans la classe.

A l'occasion de cette communication, nous présenterons le modèle CCPS (pour « Creative Computational Problem solving », Chevalier & Giang, et al., 2020) et sa grille d'observables (Chevalier, 2022, pp.97-98) afin d'offrir aux enseignants des outils d'analyse de la pensée computationnelle. Ces outils ont été validés par la recherche et leur implication est triple : 1) Avant le cours pour planifier l'activité d'apprentissage robotique visant à favoriser la pensée computationnelle. En fonction de la phase du CCPS à favoriser, les enseignants peuvent planifier et scénariser une intervention dans l'activité d'apprentissage robotique (comme, par exemple, un blocage temporaire de l'accès à l'interface de programmation). 2) Pendant le cours, pour identifier *in situ* (c'est-à-dire pendant l'activité de robotique) le processus cognitif activé par les élèves lors de la résolution d'un problème créatif et computationnel et ainsi intervenir adéquatement. Grâce à cette identification, les enseignants peuvent en effet intervenir pour aider les élèves en fonction de la phase du CCPS dans laquelle ils se trouvent, et donc répondre à leurs besoins propres. 3) Après le cours pour évaluer le développement du processus cognitif de pensée computationnelle de leurs élèves.

Enfin, parce qu'entendue comme une compétence, la pensée computationnelle nécessite deux types d'outils pour être analysée et évaluée : des outils de mesure et d'analyse, d'une part du produit de cette pensée et, d'autre part du processus de pensée. Lors de cette communication, nous présenterons donc en sus du modèle CCPS un exemple de test de mesure de la performance de la pensée computationnelle des élèves lors d'une activité robotique au cycle 2 (Chevalier et al., 2022).

#### *Bibliographie*

CIIP (2021). Plan d'études romand : Education numérique. Neuchâtel, Suisse. Retrieved from [https://www.plandetudes.ch/documents/10136/10307706/PER\\_BROCHURE\\_Education+nume%CC%81rique.pdf/b4b553e9-8e2d-4431-8b23-fb204453188b](https://www.plandetudes.ch/documents/10136/10307706/PER_BROCHURE_Education+nume%CC%81rique.pdf/b4b553e9-8e2d-4431-8b23-fb204453188b)

Chevalier, M., Giang, C., Piatti, A., & Mondada, F. (2020). Fostering computational thinking through educational robotics: a model for creative computational problem solving. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-18. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00238-z>

Chevalier, M. (2022). Mediating computational thinking through educational robotics in primary school. [Thèse de doctorat, Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne]. Infoscience. Retrieved from <https://infoscience.epfl.ch/record/291118?ln=fr>

Chevalier, M., Giang, C., El-Hamamsy, L., Bonnet, E., Papaspyros, V., Pellet, J.P., Audrin, C., Romero, M., Baumberger, B., & Mondada, F. (2022). The role of feedback and guidance as pedagogical interventions to foster computational thinking in educational robotics learning activities for primary school. *Computers & Education*. 104431, Vol.180. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104431>

---

## *Évaluation de la résolution créative de problèmes en robotique pédagogique : de l'école primaire à la formation universitaire des enseignants.*

**ROMERO Margarida**

Université Côte d'Azur

Dans la plupart des pays de l'OCDE, nous observons le développement des activités de robotique pédagogique (RP) tant dans le cadre des activités scolaires, parascolaires et de la formation des enseignants (Bugmann et al. 2019 ; Romero & Sanabria, 2017). Si certaines activités de RP sont de type procédural, d'autres usages visent le développement d'activités technocréatives engageant les apprenants dans un processus de résolution créative de problèmes (CPS pour *Creative Problem Solving*). La CPS est un processus qui requiert que l'apprenant régule son comportement créatif au cours de la CPS jusqu'à atteindre une solution. Le comportement créatif nécessite non seulement une intention créative mais aussi une persévérance dans le comportement créatif au cours de la tâche (Leroy & Romero, 2021). Ainsi, dans une tâche de RP engageant la CPS, l'apprenant doit réguler son comportement créatif au long d'un processus qui commence au moment de poser le problème, continue pendant le processus de résolution et prend fin au moment où l'apprenant ou le groupe, si la tâche est collective, arrive à développer une solution pertinente. Au cours de ce processus, l'apprenant doit réguler tant les processus de génération d'idées et d'hypothèses (pensée divergente) et les processus d'évaluation des idées, des mises à l'essai et des artefacts intermédiaires développés avec les instruments de RP. Ceci implique une persévérance dans le comportement créatif tout au long de la tâche. D'un point de vue du type de raisonnement, le comportement créatif est considéré comme faisant partie du système 2 (Kahneman, 2011), qui est plus lent, plus laborieux et contrôlé que le comportement *par défaut* du système 1, qui est plus rapide car basé sur des connaissances antérieures. La persistance du comportement créatif nécessite un effort plus important que les comportements *par défaut* non créatifs. Pour persévérer au cours de la CPS, il y a une part de stratégies volontaires pour réguler le processus CPS en termes de pensée divergente et de pensée convergente, et d'autre part, un double processus comprenant "les différents mécanismes d'interaction impliquant à la fois les systèmes 1 et 2 ainsi que les processus génératifs et évaluatifs" (Augello et al., 2015, p. 7). Nous considérons l'importance de former les enseignants à la CPS d'un point de vue tant didactique que socio-cognitif afin qu'ils puissent aider les apprenants à prendre conscience des processus de CPS et mieux réguler leur CPS tant dans les tâches de robotique éducative tant individuellement qu'en équipe.

### *Bibliographie*

Augello, A., Infantino, I., Pilato, G., Rizzo, R., & Vella, F. (2015). Creativity evaluation in a cognitive architecture. *Biologically inspired cognitive architectures*, 11, 29-37.

Bugmann, J., Karsenti, T., et Parent, S. (2019, avril). Des robots pour initier élèves et enseignants à la science informatique. Communication présentée à 6ème Colloque scientifique international sur les TIC en éducation du CRIFPE., Montréal, Canada.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.

Leroy, A., & Romero, M. (2021, May). Teachers' Creative Behaviors in STEAM Activities With Modular Robotics. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 152). Frontiers.

Romero, M., & Sanabria, J. (2017). Des projets de robotique pédagogique pour le développement des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. Dans *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI<sup>e</sup> siècle*. Presses de l'Université du Québec.

## *Quelles médiations proposer pour soutenir l'apprentissage de l'informatique dans des séquences de robotique éducative à l'école primaire ?*

**NOGRY Sandra<sup>1</sup>, SEJOURNE Arnaud<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Cergy-Paris Université ; <sup>2</sup>Nantes Université

Cette communication porte sur l'étude des processus d'apprentissage durant des séquences de robotique éducative à l'école primaire en adoptant une approche socioculturelle. Cette étude, réalisée dans le cadre du projet IE-CARE – dont l'objet est la didactique de l'informatique à l'école primaire porte sur l'activité des élèves de 5 à 8 ans dans trois séquences de robotique éducatives conçues et mises en œuvre par les enseignants. Partant du constat que de nombreux artefacts sont introduits par les enseignants durant ce type de séquences, cette étude vise à étudier leur rôle dans les apprentissages. S'appuyant sur trois études de cas, cette recherche examine les fonctions des artefacts et des représentations sémiotiques au cours du processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, une analyse de l'activité instrumentée des élèves durant ces séquences est réalisée en mobilisant les cadres théoriques et méthodologies introduites par l'approche instrumentale (Decortis, 2015 ; Rabardel, 1995). Cette approche est couplée à une analyse micro-génétique du développement conceptuel (DiSessa, 2014).

Ces analyses mettent en évidence les multiples conversions opérées par les apprenants en mobilisant ces artefacts afin de construire des représentations sémiotiques de plus en plus abstraites de la séquence d'instruction à programmer. Les artefacts utilisés, qu'ils soient matériels ou sémiotiques, contribuent à l'élaboration par les élèves d'un langage formel nécessaire à la programmation du robot. L'étude met en évidence l'ancrage matériel de l'apprentissage de l'informatique dans ces séquences (Nogry & Spach, 2022).

### *Bibliographie*

Decortis F. (2015). *Ergonomie orientée enfants*. Paris : PUF.

diSessa, A. A. (2014). The Construction of Causal Schemes: *Learning Mechanisms at the Knowledge Level*. *Cognitive Science*, 38(5), 795-850.

---

Nogry S. & Spach, M. (2022). Robotics Learning at Elementary School: constructing Abstractions using Multiple Instruments. *Frontiers in technologies in education*.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.

## *Des robots humanoïdes en classe pour développer la culture numérique des élèves*

**BUGMANN Julien, CLOUX Nathalie, VANDERLINDEN Katia**

HEP Vaud

Comprendre le fonctionnement des outils numériques est aujourd'hui devenu essentiel pour évoluer sereinement dans notre société. Pour cela, l'initiation à la pensée informatique à l'école peut être une voie possible pour préparer les plus jeunes. Initiée il y a plus de 50 ans par Seymour Papert avec la tortue LOGO (Papert 1981), elle prend tout son sens aujourd'hui et est même devenue obligatoire dans de nombreux pays. En Suisse, l'éducation numérique vient d'ailleurs d'intégrer le Plan d'Études Romand (PER EdNum, 2021) avec comme visée, entre autres, la résolution de problèmes par l'initiation aux concepts de base de la science informatique. Pour ce faire, différentes méthodes existent. Parmi les plus originales, et les plus efficaces, on retrouve le recours à des robots en classe (Gaudiello et Zibetti, 2013, Bugmann et Karsenti, 2018) avec une forte influence positive sur la motivation des élèves (Janiszek et al., 2011). Pourtant, encore trop peu de recherches se sont intéressées à des robots d'un type particulier, des robots dits « humanoïdes », et qui semblent pourtant, par leurs caractéristiques proches de l'être humain au niveau du déplacement, de la gestuelle, de la complexité physique, mais aussi par leur représentation de la machine "humaine" qu'ils symbolisent, être très intéressants à utiliser en contexte éducatif. En effet, alors même qu'on les retrouve de plus en plus dans les lieux publics ou dans des entreprises, les élèves sont encore très peu exposés à ces outils particulièrement complexes mais très évocateurs d'un point de vue scientifique, technique et sociétal. Cette communication vise donc à présenter les conclusions d'un projet original permettant d'initier les élèves au fonctionnement des robots humanoïdes, et même, de les amener à les programmer pour développer leur culture numérique. Ainsi, après des séquences menées au contact d'élèves de 5 à 12 ans, nous montrerons comment les représentations de ces élèves se construisent et sont orientées par la culture numérique actuelle, et à quel point la scénarisation des activités est importante, si ce n'est cruciale, afin de leur permettre de développer des compétences en science informatique. Par ailleurs, nous montrerons l'impact d'une activité novatrice de « robotique humanoïde débranchée » sur les apprentissages des élèves en programmation et notamment l'impact qu'elle peut avoir sur la structuration de l'espace (Boadoux, 2017) et la décentration des élèves participants.

### *Bibliographie*

Bugmann, J., Karsenti, T.: Quand les robots entrent en classe. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation* 26(1), 142–145 (2018)

Gaudiello, I. et Zibetti, E. (2013). La robotique éducationnelle : état des lieux et perspectives. *Psychologie française*, 58(1), 17–40.

Janiszek, D., Boulic'H, L., Pellier, D., Mauclair, J. et Baron, G.-L. (2011). De l'usage de Nao (robot humanoïde) dans l'apprentissage de l'informatique. Dans G.-L. Baron, É. Bruillard et V. Komis (dir.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques* (p. 231–239). Athènes : New Technologies Editions.

Papert, S. (1981). *Jaillissement de l'esprit scientifique : ordinateurs et apprentissage*. Paris: Flammarion.

Beadoux S. 2017. Un robot pédagogique au service de la structuration de l'espace. Le cas de Blue bot dans une classe de grande section de maternelle. *Sciences de l'Homme et Société*. 2017. (dumas-01896378)

## **Modèles de justice et tensions normatives à l'âge de l'école inclusive | AREF\_S14A\_03**

*Président(s) de session* : **ARMAGNAGUE Maïtena** (Université de Genève), **FRANDJI Daniel** (Université Lyon2), **MOIGNARD Benjamin** (Université Cergy-Paris)

*Discutant(s)* : **RUI Sandrine** (Université de Bordeaux)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Justice sociale, inégalités et équité, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Modèles de justice scolaire ; Tensions normatives ; Inclusion ; subjectivation

La sociologie de l'éducation a considérablement évolué sur les modalités à partir desquelles elle envisage l'application des modèles de justice et les formes de mobilisations qu'ils suscitent dans le champ de l'école. L'égalité des chances ne suffit plus à épuiser la question (Duru-Bellat, 2009), alors que les visées collectives de scolarisation sont débordées par la promotion d'un système centré sur l'initiative individuelle qui doit permettre une reconnaissance des droits et la capacité de chacun à assumer les responsabilités qu'ils ouvrent. Pourtant, ces nouveaux régimes inclusifs sont confrontés à des registres d'épreuves (Martuccelli, 2015) qui questionnent leur capacité à résoudre les tensions de l'expérience scolaire.

Ce symposium entend interroger, à partir d'approches différentes, certaines des tensions que traduisent les modèles de justice et leur application dans le champ de l'éducation. La première communication, partant du lien entre l'ambition inclusive à la concrétisation du droit à l'éducation et les figures de l'accessibilité, permet de revenir sur "une nouvelle grammaire de l'accessibilité" (Ebersold, 2019) qui interroge l'avènement d'une approche capacitaire en tension avec les épreuves du terrain.

---

C'est ce même registre de tension qui est travaillé dans la deuxième communication, celle-ci cherchant à situer la manière avec laquelle s'organise, à l'heure où l'affirmation des choix individuels sont promus comme marqueurs d'une école plus inclusive, la confrontation de registres de vérités dans l'exercice de légitimation des savoirs scolaires. La troisième communication restitue la construction sociale du sentiment de justice de jeunes élèves en situation de migrations, en lien avec leur orientation scolaire, et permet de situer les modèles de justice mobilisés pour exprimer la subjectivation de ces épreuves. Enfin, la dernière communication s'attache à montrer la possibilité de repenser les théories de la justice scolaire, à partir d'une piste inédite de travail ouverte par le sociologue Basil Bernstein, de manière à renforcer l'analyse des nouvelles orientations normatives désormais engagées dans l'institution scolaire.

On l'aura compris, ce symposium fait le choix résolu de la confrontation de registres et d'approches différenciés qui se retrouvent en revanche pour interroger certains marqueurs des tensions que suscite la confrontation aux épreuves de subjectivation portées par les sociétés dites inclusives.

#### *Bibliographie*

- Derouet J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.
- Dubet F. & Duru-Bellat M. (2004), « Qu'est-ce qu'une école juste ? », *Revue française de pédagogie*, 2004, 146, 105-114.
- Ebersold, S. (2019). « La grammaire de l'accessibilité ». in *Éducation et sociétés*, 44(2), 29-47.
- Martuccelli, D. (2015). « Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie ». *Sociologie*, 6(1), 43-60.

## *Société inclusive, droits et figures de l'accessibilité*

### **EBERSOLD Serge**

CNAM Paris

La communication se propose de relier l'ambition inclusive à la concrétisation du droit à l'éducation et aux figures de l'accessibilité qui y sont rattachées. Elle s'intéresse à la redéfinition de l'économie des obligations que porte en elle un mode d'analyse rapportant les inégalités scolaires et sociales à l'inaccessibilité des organisations et faisant de l'accessibilité des environnements scolaires un vecteur de concrétisation d'une égalité réelle permettant à tout élève d'atteindre un socle minimum de connaissances et de compétences (OCDE 2014) lui conférant les ressources (cognitives, sociales, scolaires, etc.) requises pour accéder à leurs droits individuels et prendre et assumer les responsabilités qui y sont liées. Il revient à l'accessibilité de l'environnement scolaire de rendre l'école accessible au plus grand nombre et adaptée à chacun pour permettre à tout élève d'exercer ses talents et de développer ses potentialités. Elle trouve son caractère protecteur dans la capacité des modes d'organisation pédagogique à construire l'environnement optimal d'apprentissage requis pour étayer les élèves dans leur engagement actif dans les processus et soutenir leur capacité d'adaptation à l'évolutivité des contextes (Rose et Meyer 2002).

La communication relie par ailleurs la concrétisation des droits aux figures de l'accessibilité autour desquelles se concrétise un continuum de soutiens ciblant la matérialisation des droits reconnus aux élèves et à leurs familles. Elle décrit pour ce faire les contours d'une conception universelle de l'accessibilité prenant pour référence les personnes les plus vulnérables pour prévenir tout besoin de protection nécessitant, à posteriori, l'action de l'État grâce à une pédagogie de l'invention. La communication caractérise en outre une conception intégrée de l'accessibilité s'attachant à pallier les difficultés que peuvent avoir les enseignants à considérer la diversité des profils éducatifs pour prévenir et lutter contre la rupture d'égalité entraînée par l'échec ou l'abandon scolaire. Elle spécifie les contours d'une *conception corrective de l'accessibilité* répondant, au coup par coup, à des besoins inférés à une déficience ou à un trouble de la santé invalidant médicalement ou psychologiquement avéré.

La communication s'appuie sur une analyse d'ouvrages, rapports et articles consacrés à l'inclusion et à l'éducation inclusive, sur une recherche sur les modalités de financement des politiques inclusives menées dans 16 pays de l'Union Européenne ainsi que sur une recherche relative aux mutations du secteur spécialisé en Europe réalisé auprès de 27 pays (Ebersold, 2017).

#### *Bibliographie*

- Ebersold, S., (2017). *Financing inclusive education : mapping systems for inclusive education*. European agency for special needs and inclusive education, Odensee, Denmark.
- Ebersold, S., Kyriazopoulou, M., (2020). "Resourceful specialist support to enable inclusive education", in Peters M.A., (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*, Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- OCDE, (2014). *Ce que mesure l'évaluation des compétences pour adultes*, Paris, OCDE.
- Rose D. & Meyer A., (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*, Alexandria VA, ASCD.

## *École et (in)justice à l'heure de la post-vérité : quelle(s) expérience(s) des collégien·ne·s scolarisé·e·s en contexte ségrégué ?*

### **MOIGNARD Benjamin<sup>1</sup>, RUBI Stéphanie<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Cergy-Paris ; <sup>2</sup>Université Paris 5 Descartes

Cette communication propose d'aborder la question du traitement et de l'expérience de la justice à l'heure du déploiement de discours de post-vérité à l'école, plus particulièrement dans des établissements situés en zone d'éducation prioritaire. La littérature s'est largement penchée sur les processus d'adhésion aux théories complotistes – très peu sur les motifs de rejet –,

---

que ce soit au regard de la production structurelle de l'ignorance collective (Gross & McGoey, 2015), de l'évolution des régimes de croyances et de crédulité (Bronner, 2013), à leurs formes culturelles, à leurs fonctions et modes de transmission par exemple (Butter et al., 2015). Si ces travaux permettent de progresser considérablement dans la compréhension des phénomènes à l'œuvre, force est de constater qu'ils se concentrent presque systématiquement sur des communautés d'adultes, les pratiques juvéniles semblant difficilement accessibles et peu investiguées (Cicchelli & Octobre, 2018 ; Tournay et al., 2018). Les quelques enquêtes empiriques disponibles sur le sujet, permettent cependant de nuancer l'ampleur du phénomène, et pointent la manière avec laquelle ces comportements doivent être envisagés en lien avec les tensions normatives qui scandent l'école du XXI<sup>e</sup> siècle (Bozec, 2020 ; Croché, 2014 ; Wolfs & Bouchard, 2017).

Il s'agira dans cette communication d'interroger l'articulation du sentiment d'injustice avec l'adhésion (ou non) à des discours de vérités alternatifs, assimilables à des théories complotistes (Butter & Knight, 2020). Ce sentiment d'injustice est envisagé à partir de l'extension du modèle de la syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail que propose Dubet et que nous ajustons à l'expérience scolaire des collégiens (Dubet, 2005).

Nous présenterons les modalités de construction et les premiers résultats d'une recherche en cours dans trois territoires de la région parisienne. Cette recherche s'appuie à la fois sur une enquête par questionnaire abordant la question des représentations et des expériences autour des régimes de vérités et de justice auprès de collégiens (N = 2152 élèves) et de leurs professeurs (N = 102), et une enquête ethnographique au long cours engagée depuis 2 ans sur un des terrains. Nous chercherons en particulier à confronter l'expérience des élèves en matière de justice scolaire à partir de leur lecture de l'application des régimes de punitions et de notation, et leur scepticisme ou adhésion déclarée à certaines théories complotistes, en considérant que cette dernière peut révéler l'état des colères et des ressentiments éventuels de cette jeunesse dans une société supposément inclusive (Dubet, 2020).

#### *Bibliographie*

- Bozec, G. (2020). Vérité, neutralité et conflits de valeurs : Les dilemmes de l'éducation civique aujourd'hui. *Raisons éducatives*, N° 24(1), 55-73.
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules* (1. éd). PUF.
- Butter, M., & Knight, P. (2020). *Routledge handbook of conspiracy theories*. Routledge.
- Butter, M., Knight, P., & Albert, N. G. (2015). Comblent le fossé. L'avenir des recherches sur les théories du complot. *Diogene*, n° 249-250(1), 21-39.
- Cicchelli, V., & Octobre, S. (2018). Fictionnalisation des attentats et théorie du complot chez les adolescents. *Quaderni*, n° 95(1), 53-64.
- Croché, S. (2014). Concurrence des discours de vérité à l'école. <http://journals.openedition.org/lectures>, 33. <http://journals.openedition.org/lectures/16383>
- Dubet, F. (2005). Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail. *Revue française de sociologie*, 46(3), 495-528.
- Dubet, F. (2020). Le retour de la société. *Revue du MAUSS*, n° 56(2), 49-76.
- Tournay, V., Taïeb, E., & Giry, J. (2018). Les radicalisations. Culture et postmodernité. *Quaderni*, 95, 5-12.
- Wolfs, J.-L., & Bouchard, N. (2017). L'école et les régimes de vérité(s). *Carrefours de l'éducation*, n° 44(2), 8-13.

### *Les sentiments de justice des élèves face aux décisions scolaires, une réflexion sur la subjectivation de l'« inclusion ». L'exemple de l'orientation en troisième de jeunes primo migrants.*

**ARMAGNAGUE Maïtèna, PERSINI Céline**

Unige

Au titre d'une équivalence des traitements scolaires portée par le cadre institutionnel se voulant inclusif (Verhoeven, 2018), les jeunes nouvellement arrivés dans le système éducatif à l'âge de 14 ou 15 ans se confrontent à l'expérience de l'orientation scolaire tout comme les élèves natifs. Or, si le processus et les temporalités de l'orientation scolaire sont quasiment analogues pour ces deux populations d'élèves, les élèves primo migrants n'y sont pas préparés comme les élèves ayant été socialisés en France et ne peuvent pas réagir de la même façon. Dans un tel contexte, comment des jeunes en situation de migrations construisent-ils leur rapport subjectif aux décisions structurant leur orientation scolaire dans un contexte de forte asymétrie en leur défaveur (Ichou et Oberti, 2014) ? Quels mécanismes de justice mobilisent-ils pour exprimer leur subjectivité dans ces épreuves ? Le sentiment de justice porte-t-il sur les processus d'orientation ou leurs résultats ? Dans le cadre d'une école « réinventée » par la nécessité de s'accessibiliser (Ebersold, 2021), quels sont les registres de justification et/ou figures idéales typiques (Thevenot et Boltanski, 1991 ; Armagnague, 2021) que les collégiens et leur famille/référent légal mettent en œuvre au sujet de l'orientation ? Ces registres évoluent-ils avec les modes d'intégration économique, social et culturel de ces familles dans la société d'accueil ? Quelle est l'influence du moment d'arrivée dans le système éducatif ? Une arrivée tardive dans le système éducatif couplée à une situation de vulnérabilité économique et sociale empêche-t-elle la formation d'un sentiment de justice par méconnaissance normative ou au contraire en recompose-t-elle les formes d'expression ?

Fondée sur les données du projet ANR OJEMIGR, « L'orientation scolaire des jeunes migrants » (2021-2025) mené dans deux académies de la région parisienne et trois académies provinciales, cette communication s'intéresse à l'expérience de l'orientation des collégiens primo-migrants au prisme de leurs sentiments de justice (Dubet et al., 2013) face aux jugements et décisions éducatifs les concernant (Armagnague-Roucher, 2019).

En croisant les approches de la sociologie de l'éducation et des migrations et dans une conception pragmatiste, il s'agira de restituer la construction sociale de leur sentiment de justice dans la dynamique de leur orientation scolaire, en lien à l'étude des appropriations que ces jeunes mettent en scène des ensembles de conventions les concernant (1). Face à ces réactions, nous



---

nous intéressons également aux regards que portent les acteurs éducatifs accompagnant les élèves dans ce moment d'orientation (2).

#### Bibliographie

Armagnague, M., (2019). « Figures de l'allophonie, conceptions de l'accessibilité et inégalités sociales », in : Ebersold, S., (2021)., *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*, ISTE, Londres, 205-224.

Armagnague-Roucher, M., (2019). « Accessibilité et légitimation scolaires : une analyse des classements professoraux des enfants et jeunes migrants allophones », *Éducation et sociétés*, vol. 44, no. 2, 65-79.

Dubet, F., Cousin, O., Rui, S., Macé, E., (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Seuil.

Ebersold, S., (coord) (2021), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*, ISTE, Londres

Ichou, M., Oberti, M., (2014) « Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire », *Population*, vol. 69, no. 4, 617-657.

Boltanski, L., Thévenot, L., (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

Verhoeven, M., (2018). "Rhétorique interculturelle inclusive et production scolaire des différences », *La Revue Nouvelle*, n°8, 58-64.

## Dans le chantier, théorique et empirique, des « droits pédagogiques »

### **FRANDJI Daniel**

Université Lyon2

Cette communication entend renforcer la réflexion sur les relations entre justice, éducation, démocratie, dans le prolongement de la conceptualisation des « droits pédagogiques » ouverte par le sociologue britannique Basil Bernstein. Il s'agit là d'un pan de travail particulièrement heuristique, bien que méconnu, assez énigmatique, et de fait inachevé, de la théorie sociologique de l'éducation élaborée par ce chercheur. C'est que celui-ci défend une conception tridimensionnelle de la justice en matière d'éducation, intégrant un axe central de réflexion sur le développement culturel, individuel et collectif, des pouvoirs d'agir et de penser (l'*enhancement* comme le formule l'auteur). Développé dans son dernier ouvrage (Bernstein, 2007 [2000]) sur le thème des modalités de « formation de la conscience », puis sur celui des « identités pédagogiques », ce questionnement constitue une dimension intrinsèque de la conception de la justice, de manière complémentaire aux autres dimensions les plus habituellement mobilisées en ce domaine : celles relatives à des questions de chance, de place, de reconnaissance et/ou de participation, dans les dispositifs, structures et formations sociales. De ce point de vue, ce que Bernstein présente comme un modèle, le « modèle des droits pédagogiques », enrichi la « théorie descriptive » des phénomènes éducatifs que celui-ci s'est toujours efforcé d'élaborer (Frاندji & Vitale, 2016).

C'est ainsi que tout en argumentant la possibilité de retravailler ce modèle méconnu, la communication proposée s'attachera à montrer comment celui-ci peut apporter un complément décisif aux deux problématiques de la redistribution et de la reconnaissance qui s'opposent, se confrontent, ou cherchent à se compléter dans l'espace des théories de la justice (Fraser, 2005), telles qu'elles sont de plus en plus mobilisées dans les travaux sur l'éducation (Lynch & Payet, 2011 ; Dubet, 2020), tout en constituant un précieux instrument d'analyse susceptible de renforcer la réflexion sur les transformations de la normativité scolaire portées par les nouvelles politiques éducatives, entre préoccupations de performance et visée inclusive (Maroy, 2018). La communication est basée sur une revue de synthèse en cours d'élaboration, tout en prenant quelques exemples d'illustration du modèle des droits pédagogiques dans quelques travaux empiriques que j'ai pu réaliser sur le terrain des politiques locales d'éducation.

#### Bibliographie

Bernstein B., (2007 [2000]), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval, Presses de l'université de Laval.

Dubet F., (2019), « Inégalités scolaires : structures, processus et modèles de justice », *Revue européenne des sciences sociales* 57-2 , pp.111-136.

Frاندji D., Vitale P., (2016), « The enigma of Bernstein "pedagogic rights" », in P. Vitale, B. Exley (dir.), *Pedagogic rights and democratic education*, London, Routledge, p. 13-32.

Fraser N., (2005), *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et distribution*. Paris : La Découverte.

Lynch C. & Payet J.-P., (2011), « Redistribution, reconnaissance... justice ? Présentation du dossier », *Éducation et sociétés*, 2011/1 n° 27, pp. 5-22.

Maroy C., (2018), « Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire », *Raisons éducatives* 2018/1 (N° 22), pp. 277-294.

## Bien-être des étudiants en formation initiale des enseignants : perceptions de l'articulation théorie-pratique des étudiants en France et au Mexique | AREF\_S14A\_04

Président(s) de session : **MALEYROT Eric** (LIRDEF)

Discutant(s) : **PEREZ-ROUX Marie-Thérèse** (Université Paul Valéry Montpellier 3)

Fils rouges SIEF : Bien-être

Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

Mots-clés : théorie-pratique, étudiants, métier, formation des enseignants, bien-être subjectif

---

Ce symposium s'intéresse au bien-être subjectif (OMS, 2014) des étudiants préparant le métier d'enseignant en France métropolitaine (communication n°1), dans un département d'Outre-mer (Mayotte, communication n°2) et à l'étranger (au Mexique, communication n°3).

Les territoires géographiques montrent une diversité institutionnelle de formation des enseignants. En France, s'est mise en place une réforme de la formation initiale des enseignants à la rentrée 2021 qui déplace le concours en fin de master 2 et multiplie les modalités de l'alternance des étudiants. Toutefois, des aménagements ont été prévus à Mayotte pour pallier le déficit d'enseignants titulaires. Ont été mis en place des concours dérogatoires de recrutement au niveau de la licence. Les lauréats préparent ensuite le master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) en deux ans. Au Mexique, les jeunes sont formés dans les écoles normales publiques ou privées pendant 8 semestres (4 années) jusqu'au diplôme « licenciatura en educación » pour l'enseignement primaire et secondaire.

§Si ces divers contextes géographiques ainsi que le contexte pandémique long peuvent fournir des indicateurs pour mesurer le bien-être objectif (OMS, 2014), notamment par l'analyse des divers agendas auxquels sont soumis les étudiants entre acquisition des savoirs académiques ou scientifiques, développement des compétences professionnelles, initiation à la recherche et prise en main/conduite de la classe (Thémines et Tavignot, 2019), l'objectif de ce symposium consiste à comparer le bien-être subjectif des étudiants de ces trois régions en s'intéressant plus particulièrement à leur perception de l'articulation théorie-pratique. Il s'agit d'analyser la mise en œuvre de cette articulation ou du travail de l'écart entre épistémologie-disciplinaire et didactique-pédagogie afin de dégager les incidences en termes de bien-être subjectif des étudiants qui, dans leur apprentissage du métier, se trouvent dans une période sensible de transition identitaire (Lanéelle, Perez-Roux, 2014).

La discussion portera sur ce qui, dans le travail d'articulation théorie-pratique et des effets en termes de bien-être, relève de spécificités locales ou nationales de ce qui appartient au « registre universel » ou partagé de la préparation au métier d'enseignant aujourd'hui.

En amont du symposium, chaque contributeur aura fourni son texte aux autres communicants ainsi qu'à la discutante, Madame Thérèse Perez-Roux, professeur émérite en sciences de l'éducation.

#### *Bibliographie*

Lanéelle, X. & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *Revue de l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4), 469-496.

Organisation mondiale de la santé (OMS) & Bureau régional de l'Europe. (BRE) (2014). Rapport sur la santé en Europe 2012 : la quête du bien-être. OMS-BRE.

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet, & B. Séguier (dirs.) *Alternance et complexité en formation. Éducation, Santé & Travail social* (pp. 10-27). Editions Seli Arslan.

Thémines, J.-F., & Tavignot, P. (2019). Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question. Presses du Septentrion.

## *Articuler théorie et pratique : les épreuves des étudiants de master 2 dans l'apprentissage du métier d'enseignant à l'INSPÉ Languedoc-Roussillon*

**MALEYROT Eric**

LIRDEF

Cette communication s'intéresse au travail d'articulation théorie-pratique, aux trois niveaux de l'action professionnelle, de la formation et de la recherche (Barbier, 1996) d'étudiants inscrits en deuxième année du master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » préparant le métier de professeur à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) de l'Académie de Montpellier. En France, une nouvelle réforme de la formation initiale des enseignants se met en place à la rentrée 2021 avec un concours de recrutement reculé en fin de master produisant deux statuts d'étudiants et trois types d'alternance.

Ces modalités nous amènent à poser la problématique de l'articulation théorie-pratique au regard de la gestion par les étudiants d'un multi-agenda : validation des unités de formation, rédaction d'un mémoire de recherche, conduite de classes et, pour certains, la préparation du concours. Nous émettons l'hypothèse que la concurrence des logiques de formation à l'INSPÉ, d'écriture d'un mémoire de recherche, de responsabilité de classes et des exigences du concours entraîne une articulation théorie-pratique disjointe par l'urgence de la pratique et l'acquisition de savoirs scientifiques et didactiques. Si le multi-agenda forme des épreuves objectives, l'écart entre théorie et pratique provoque des épreuves subjectives déterminant le bien-être (Forsé & Langlois, 2014) des étudiants dans la préparation au métier.

La méthodologie qualitative employée étudie trois cas d'étudiants en primo insertion professionnelle au profil contrasté. Ils auront été choisis à partir des résultats d'une enquête quantitative à dimension nationale qui aura permis de déterminer des profils d'étudiants. Des entretiens semi-directifs interrogeront les rapports aux savoirs (Charlot, 1997) des étudiants mais également leurs rapports aux formateurs de l'INSPÉ, aux pairs, aux élèves de leurs classes et aux enseignants de l'établissement où ils sont en stage. Les analyses chercheront à dégager les tensions éprouvées par ces étudiants dans l'articulation théorie-pratique qui forment des épreuves subjectives.

---

Les résultats exposeront d'abord les épreuves singulières donnant à comprendre la ou les manières dont chacun de ces étudiants articule ou tente d'articuler théorie et pratique avant de développer le « système standardisé d'épreuves » (Martuccelli, 2006) commun à ceux-ci.

La discussion abordera deux points. Le premier questionnera la significativité des résultats de cette étude qualitative au regard de l'enquête quantitative nationale. Le second développera le bien-être subjectif des étudiants à travers deux dimensions : 1) l'évaluation cognitive de leurs savoirs professionnels en termes de compétence et d'autonomie ; 2) les sentiments de réussite et de reconnaissance liée à leur travail et leur projet professionnel.

#### *Bibliographie*

- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses universitaires de France.
- Charlot, B. (1997). *Pour une théorie du rapport au savoir*, Anthropos.
- Forsé, M., & Langlois, S. (2014). Sociologie du bien-être. *L'Année sociologique*, Vol.(64), No.2.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.

## *Articuler théorie et pratique : analyses et ressentis d'étudiants de première année de master 1 second degré (lettres) dans l'apprentissage du métier d'enseignant à Mayotte*

**FONTAINE Sylvie**

Laboratoire Icare

Dans le cadre de la dernière réforme des masters d'enseignement en INSPÉ, une focale particulière sera consacrée au cas des étudiants du Capes interne dérogatoire de Lettres mis en place 2021 à Mayotte. Le centre universitaire de formation et de recherche de Mayotte et l'INSPE de La Réunion ont en effet construit un partenariat inscrit dans un continuum licence/master et qui conduit à une formation MEEF en alternance. L'accès à ce master est conditionné par l'obtention d'un concours de recrutement spécifique à Mayotte, positionné à la fin de la troisième année de licence, et qui débouche sur deux années de formation professionnelle à caractère universitaire. Pour la session 2021 en lettres, le concours était de type Capes *interne*, qui sera suivi, en 2022 de l'ouverture d'un Capes externe. Les lauréats actuellement en formation en M1 ont donc déjà une expérience professionnelle, en tant que professeurs de lettres ou pas. Par ailleurs le dispositif de formation du master 1 prévoit des stages, répartis en deux catégories : stage d'observation « massé » en octobre dans des classes de primaire et de secondaire, stage de pratique accompagnée filé ensuite, en collège ou en lycée, qui associe, par établissement, un binôme de type : étudiant-tuteur enseignant le français.

La communication rendra compte des questionnements soulevés par des entretiens semi-directifs menés avec quelques étudiants volontaires de cette formation, entretiens qui se dérouleront en mars 2022 et qui auront une visée exploratoire, dans le but d'ajuster, ultérieurement, le questionnaire d'une enquête quantitative sur le vécu de l'articulation théorie-pratique par les étudiants des formations aux concours dérogatoires de Mayotte pour les premier et second degrés.

Ces entretiens exploratoires s'attacheront particulièrement à faire revenir les étudiants sur leur parcours antérieur, d'étudiant et/ou professionnel, les conditions de leur formation en cours, et la manière dont se pose à eux l'articulation entre leur processus de professionnalisation et d'universitarisation. L'analyse thématique de ces entretiens sera menée dans le cadre théorique de la problématisation dans l'enseignement (Fabre & Vellas, 2016). En ce sens, elle s'attachera particulièrement à répondre à deux questions : 1) qu'attendent les étudiants des apports théoriques de leur formation ? 2) quelle perception ont-ils de l'opérationnalité des savoirs et des démarches dispensés dans leur formation pour poser, construire et résoudre les problèmes rencontrés dans les classes ?

La question du bien-être ou du mal-être des étudiants sera, de ce point de vue, reliée à leur compréhension ou absence de compréhension des problèmes et enjeux sous-jacents aux savoirs mobilisés dans leur formation.

#### *Bibliographie*

- Fabre, M. (2015, rééd.). *Penser la formation*. Fabert.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème*. De Boeck.
- Fabre, M. & Vellas, E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. De Boeck.
- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.

## *Articuler théorie-pratique : tensions dans les pratiques enseignantes des étudiants en École Normale au Mexique*

**FORTOUL OLLIVIER María Bertha**

Université La Salle, A.C., Mexico

Au Mexique, la formation des enseignants est au niveau de la *licenciatura* (quatre années d'étude). Elle est réglementée par le gouvernement national et se déroule dans des écoles normales (EN). Tout au long de leur cursus de formation, les étudiants suivent des cours dans quatre domaines (bases théorico-méthodologiques de l'enseignement, formation pour l'enseignement et

l'apprentissage, pratique professionnelle et options). La *pratique professionnelle* se déroule avec des cours à l'EN et des stages dans les écoles maternelles ou primaires. Huit cours (les deux premiers axés sur l'observation des pratiques enseignantes dans des contextes différents et les autres sur le travail enseignant au terrain) sont privilégiés pour promouvoir l'articulation théorie-pratique. Ils englobent des agendas divers : interventions dans les espaces scolaires, accompagnement et réflexions sur la pratique réalisée, révision de planning, évaluations diverses et lectures analytiques de textes.

Considérer le bien-être subjectif des futurs enseignants dans cette filière en raison des distances entre l'épistémologique-disciplinaire et le didactique-pédagogique nous permet d'étudier leur travail enseignant comme un espace pratique spécifique de production, de transformation et de mobilisation de connaissances de différentes natures (Tardif, 2004). En outre, il permet d'interroger la constitution d'un sujet en formation capable, agissant à partir de ses connaissances avec confiance et sensibilité, dans ou par une pratique située (Rodriguez, 2021 ; Fierro et Fortoul, 2017).

Sur le plan méthodologique, il s'agit d'une recherche phénoménologique, basée sur des questionnaires et des entretiens approfondis avec des étudiants des diplômes d'enseignement préscolaire et primaire dans cinq écoles normales publiques et privées.

Expériences, perceptions, réalisations et résultats attendus constituent nos catégories pour analyser les conditions de vulnérabilité dans les écoles et les agendas mis en place par les EN et par les futurs enseignants eux-mêmes pour favoriser l'articulation théorie-pratique.

Les premiers résultats de la recherche montrent que les stages dans les écoles posent des dilemmes majeurs dans les agendas des EN. Leur approche à partir du bien-être subjectif des étudiants n'est pas nécessairement une catégorie analytique à forte reconnaissance dans les dispositifs des EN. Dans la production et la mobilisation des connaissances, les étudiants sont en grande tension entre différents éléments, chacun ayant sa propre logique : institutionnelle et règlementaire, didactique-pédagogique avec une forte charge prescriptive, éthique et communicationnelle. Tout cela entrave les processus formatifs globaux et, par conséquent, la subjectivation (Souto, 1999).

Les résultats de cette recherche sont envisagés comme une contribution à la révision des agendas des EN afin de promouvoir des dispositifs formatifs visant le bien-être subjectif.

#### *Bibliographie*

Fierro, C. & Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. S.M. Ediciones.

Rodriguez, K. (2021). *Un acercamiento etnográfico a las prácticas educativas en la formación inicial de docentes en educación preescolar*. (tesis de doctorado). Universidad La Salle, México, México.

Souto, M. (1999). El dispositivo en el campo pedagógico. En Souto, M; Barbier, J.M; Cattaneo, M et.al. *Grupos y dispositivos de formación* (pp. 67-73). Ediciones Novedades Educativas.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

## **Mobiliser les connaissances vers les pratiques inclusives pour les enseignant·e·s et les professionnel·le·s de la petite enfance: quels enjeux en suisse romande ? | AREF\_S14A\_05**

*Président(s) de session* : **ODIER-GUEDJ Delphine** (HEP-VAUD UER PS), **LEFÈVRE Lisa** (HEP-VAUD UER PS)

*Discutant(s)* : **MARTINI-WILLEMIN Britt-Marie** (Unige)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Conception Universelle de l'Apprentissage, Recherche Action Participative, École à visée inclusive, Co-design, Mobilisation des connaissances

La complexité du travail des enseignant·e·s dans les établissements scolaires à visée inclusive est tant lié à la diversité des besoins, expériences et capacités des élèves, qu'à des enjeux au sein des établissements. Les recherches expliquent les bienfaits de la mise en place d'une approche inclusive (Szumski et al., 2017) et valident des outils ou interventions, mais le transfert de ces résultats dans la pratique représente un défi notamment dans le contexte vaudois. L'un des critères de réussite de la mobilisation des connaissances de recherche dans la pratique est d'avoir un impact réel sur le quotidien des enseignant·e·s (Dads, 2014).

De fait, quelles modalités de recherche permettent le développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation ? Quels sont les choix méthodologiques, épistémologiques des équipes de recherche pour soutenir la transformation vers une école inclusive ?

Ce symposium présentera et discutera ces enjeux du passage de savoirs déclaratifs issus des résultats de recherche dans la pratique et ce, pour trois publics différents : enseignant·e·s en fin de formation initiale, enseignant·e·s en formation continue, et professionnel·le·s de la petite enfance en formation continue. Tous et toutes signifient leur besoin de changement pour aligner leurs pratiques à leurs valeurs inclusives et la nécessité d'être accompagné·e·s au sein de recherches collaboratives.

Les communications feront dialoguer trois recherches 1) une recherche action participative dans un établissement secondaire vaudois où la conception universelle de l'apprentissage est implantée dans les pratiques ; 2) l'évaluation vaudoise d'une plateforme autoportante de formation continue australienne, 3) la formation initiale dans un module de formation à l'éducation à

---

visée inclusive afin de répondre à ces aspects méthodologiques et épistémologiques qui permettent le développement du pouvoir d'agir.

#### *Bibliographie*

Dadds, M. (2014). Continuing professional development: Nurturing the expert within. *Professional Development in Education*, 40(1), 9–16.

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.

## *Une communauté d'apprentissage vers la Conception Universelle de l'Apprentissage : quels enjeux ?*

**ODIER-GUEDJ Delphine<sup>1</sup>, LEFÈVRE Lisa<sup>2</sup>, CHATENOUD Céline<sup>3</sup>, SKRIVAN Annik<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>HEP-VAUD laboratoire lasalé ; <sup>2</sup>HEP-Vaud laboratoire lasalé HEP-Vaud ; <sup>3</sup>UNIGE laboratoire princeps ; <sup>4</sup>HEP-Vaud, UER PS

La communication rend compte d'une des premières étapes d'une recherche action participative (RAP) conduite dans un établissement secondaire suisse. L'étude vise la mise en place de pratiques ciblées et l'expérimentation de situations d'apprentissage selon la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) pour soutenir l'accrochage des élèves de classes de 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> années. La CUA est reconnue comme un modèle de planification pédagogique pour soutenir l'éducation à visée inclusive (Bergeron & Marchand, 2015) mais la question de son intégration dans les pratiques enseignantes francophones est encore peu investie.

Dans une perspective professionnalisante, les RAP permettent aux connaissances académiques d'être mobilisées dans des contextes précis, d'être étudiées en lien avec leurs particularités et à partir des besoins identifiés des participant·e·s. Ces derniers, dernières y ont un rôle actif et réflexif en tant que co-enquêteurs, enquêtrices.

La recherche se déroule tout au long d'une spirale de cycles selon les 4 phases itératives : Planifier, Agir, Observer et Réfléchir (Kemmis et al., 2014) et 4 cycles. Chacun de ces cycles émerge du précédent et s'appuie sur lui afin d'augmenter la capacité et l'empowerment du groupe pour des changements plus pérennes. Le dernier cycle vise la valorisation des résultats et le partage des connaissances acquises avec d'autres communautés.

Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons rendre manifeste le processus d'appropriation de ces connaissances par les enseignant·e·s.

Comme l'utilisation d'une RAP, en tant que recherche transformative (Anderson et al. 2017) suppose un processus de mobilisation basé sur des relations réciproques entre chercheur·e·s et utilisateur·trice·s, nous aborderons notamment les points suivants :

- Comment se déroule le processus de co-conception et d'implication conjointe des différents participant·e·s pour développer leur pouvoir d'agir ?
- Quels activités et matériel de mobilisation des connaissances peuvent être générés collaborativement pour améliorer les pratiques pédagogiques basées sur la CUA ?

Afin de répondre à ces deux questions, nous croiserons l'analyse des entretiens collectifs menés avec les 13 enseignant·e·s du projet, des observations en classes et des carnets de bord des enseignant·e·s et chercheurs.

Nous évoquerons alors la portée transformatrice (sociale et académique) de telles recherches pour permettre l'appropriation de nouvelles pratiques à visée inclusive.

#### *Bibliographie*

Anderson, C. R., & McLachlan, S. M. (2016). Transformative research as knowledge mobilization : Transmedia, bridges, and layers. *Action Research*, 14(3), 295-317. <https://doi.org/10.1177/1476750315616684>

Bergeron, G., & Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial: le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27.

Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014) *The action research planner: Doing critical participatory action research*, Signapore: Springer. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. T. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

## *Évaluation d'une plateforme australienne de formation autoportante sur les pratiques inclusives*

**CHATENOUD Céline<sup>1</sup>, ODIER-GUEDJ Delphine<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève laboratoire Princeps ; <sup>2</sup>HEP-Vaud, laboratoire lasalé

Les enjeux de l'évolution des systèmes éducatifs poussent les universités et institutions de formation à penser une formation continue à distance et de qualité offrant aux enseignant·e·s des dispositifs pour se développer professionnellement, d'autant plus dans un contexte où il leur est demandé de se former rapidement aux approches à visée inclusive.

La recherche que nous présenterons dans cette communication s'inscrit dans le prolongement d'une recherche développée en Australie sur les pratiques inclusives. Cette dernière a abouti à la création d'une plateforme d'apprentissage en ligne autoportante basée sur trois grands principes : 1) Un dépôt de résultats de recherche structuré dans une démarche dynamique qui favorise

---

leur compréhension et guide l'implantation en classe ; 2) La mise en place d'une communauté de pratique afin d'échanger à propos des essais mis en œuvre par les enseignant·e·s ; 3) Des ressources transversales répondant à des besoins larges couvrant divers cycles.

Le projet suisse que nous présenterons vise à évaluer l'adaptation d'une telle plateforme dans le contexte francophone au travers d'une recherche action (Bergold & Thomas, 2012 ; Zelenko and al., 2020) avec 20 enseignant·e·s du primaire et secondaire, professionnelles de la petite enfance confondus. Ils explorent la plateforme individuellement et au travers de focus groupes afin 1) d'évaluer l'adéquation entre les contenus et formes de la plateforme InclusionEd et les besoins de formation localement 2) d'identifier les ajustements à incorporer à la plateforme afin de répondre adéquatement aux besoins énoncés (contenu anglophone et contenu francophone).

Les données récoltées sont issues des journaux de bord remplis individuellement par les participant·e·s et des focus groups réalisés durant l'année. Elles permettent de saisir l'expérience commune d'utilisateur·trice·s (Dambreville, 2008) afin de mieux saisir les enjeux à l'appropriation de connaissances liées à de nouvelles pratiques, sans médiation par un·e formateur·rice.

Nous répondrons notamment à deux questions : Quels sont les enjeux relevés par les participant·e·s quant à l'appropriation de pratiques sans médiation humaine directe ?

En quoi la forme de communauté d'apprentissage de cette plateforme semble être une opportunité pour soutenir le changement de pratique et aide au développement du pouvoir d'agir ?

Des constats seront alors établis quant aux opportunités du travail en communauté d'apprentissage pour développer des connaissances par le biais de partage d'activités. L'ensemble permettra de dresser des balises quant à l'adaptation possible d'une telle plateforme, en y incluant notamment des incitatives hautement contextualisées au contexte suisse romand.

#### *Bibliographie*

Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13.

Caro Dambreville, S. (2008). Évaluer un dispositif de formation à distance : principes et retour d'expérience. *Journal of Human Mediated Interactions / Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 9(2), 25–52.

Zelenko, O., Gomez, R., & Kelly, N. (2020). Research co-design: A design-led framework to enable meaningful collaboration in research. In A. Blackler & E. Miller (Eds.), *How to be a design academic*. Boca Raton, FL: CRC Press.

## *D'une formation initiale sur l'éducation inclusive à sa réception et son appropriation par les étudiant·e·s : facilitateurs et obstacles issus de leur vécu*

**RAMEL Serge<sup>1</sup>, LEFÈVRE Lisa<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>HEP-laboratoire lisis ; <sup>2</sup>HEP laboratoire lasalé

Voulu par l'ancienne ministre de l'éducation, le « Concept 360° » engage l'école vaudoise dans une visée inclusive. D'ici à l'été 2023, ce dispositif est appelé à se décliner dans chaque établissement scolaire du canton, en mobilisant l'ensemble des personnels scolaires. Si les contenus de formations nécessaires pour former l'enseignant inclusif de demain sont pensés en formation initiale ces deux dernières décennies par de nombreux chercheur·e·s (Ramel, 2015 ; Fortier & al., 2018 ; Sokal et Sharma, 2022), les étudiant·e·s peinent encore à répondre à la diversité des élèves et l'entrée dans le métier reste difficile (Mukamurera & al., 2019). Or, l'Agence européenne pour les besoins particuliers et l'éducation inclusive vient de publier en juillet 2022 un « Profil pour un apprentissage inclusif des enseignants ». Il serait donc particulièrement intéressant de questionner le positionnement et le vécu de nos étudiant·e·s qui bénéficient aujourd'hui d'enseignements dédiés à l'éducation inclusive.

Dans le cadre de la formation initiale des futur·e·s enseignant·e·s primaires donnée à la HEP Vaud, un module sur l'éducation inclusive a été développé au cours de ces sept dernières années. Il s'agissait de renforcer la compréhension des enjeux et le pouvoir d'agir des étudiant·e·s. Toutefois, des questions se posent encore :

- Comment ces étudiant·e·s ont-elles/ils réceptionné les contenus de ce module et se les sont-ils appropriés (Detrez, 2020) ?
- Comment leurs positionnements peuvent-ils s'ancrer dans ce module (Ramel, 2015) ?
- Comment les valeurs et les contenus véhiculés par ce module peuvent-ils s'incarner dans leurs pratiques de stage ?

Afin de tenter d'y répondre, nous avons développé une méthodologie mixte. Dans un premier temps, un focus group a été mené auprès d'étudiant·e·s inscrit·e·s en bachelor et ayant suivi ce module dédié à l'éducation inclusive. Dans un second temps, un questionnaire a été élaboré à partir des analyses du focus group et a été soumis à l'entier de la cohorte concernée par ce module.

La communication porte sur l'analyse croisée des données mixtes. Il s'agit notamment d'identifier 1) les facilitateurs et les obstacles à la réception et à l'appropriation des contenus, 2) l'ancrage des positionnements des étudiant·e·s relativement à l'éducation inclusive et la part que peut jouer le module, et 3) les défis relatifs aux pratiques soutenant l'éducation inclusive rencontrés plus particulièrement durant les stages.

#### *Bibliographie*

Detrez, C. (2020). *Sociologie de la culture* (2e éd.). Armand Colin.

Fortier, M. P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants: de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 44(1), 12-39.

Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*[En ligne], 16-1.

---

Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.

Sokal, L., & Sharma, U. (2022). How effective is online pre-service teacher education for inclusion when compared to face-to-face delivery?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.

## La continuité pédagogique et éducative : les pratiques des équipes de direction d'établissement, des conseillères et conseillers principaux d'éducation, en contexte de crise sanitaire COVID 19 en France | AREF\_S14A\_06

*Président(s) de session* : **BOUTRAIS Magali** (Centre Amienois de Recherche en Education et Formation Université de Picardie Jules Verne UR 4697)

*Discutant(s)* : **WURTZ Virginie** (Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille ULR 4354)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Partenariats en éducation, Politiques éducatives et régulations, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés*: personnels de direction, conseillers principaux d'éducation, politique scolaire, crise sanitaire, professionnalité

La crise sanitaire provoquée par le coronavirus a entraîné au printemps 2020, un confinement généralisé et la fermeture des établissements scolaires. Contraints de mettre en œuvre la continuité pédagogique, tous les personnels ont dû assurer leurs missions à distance auprès des élèves et des familles. Si des changements importants concernent les enseignants depuis le début de la crise sanitaire, les chefs d'établissement et les conseillères et conseillers principaux d'éducation ont dû intégrer ces contraintes dans l'exercice de leurs missions.

Malgré la situation d'incertitude dans laquelle ces professionnels évoluent, depuis 2020, il semble que leur pouvoir d'agir continue de s'exercer même si les normes de ces métiers sont interrogées par la crise sanitaire. Cette question de la manière dont les professionnels vivent des temporalités et des modalités de travail perturbées par la crise sanitaire nous amène à poser cette question : Qu'est-ce que la crise de la COVID-19 révèle des pratiques professionnelles de ces personnels d'encadrement et d'éducation et quelles tensions ? Quelles sont les prises d'initiative des acteurs au moment du confinement et comment interrogent-elles ces métiers et les politiques publiques menées en matière d'éducation ? Quels éléments ces résultats de recherche apportent-ils concernant la formation de ces personnels ?

Notre symposium réunit des chercheuses et chercheurs des universités de Strasbourg, de Nantes, des Hauts-de-France et de Picardie autour des pratiques des équipes de direction et des conseillers pédagogiques en temps de crise sanitaire. Sylvie Condette et Magali Boutrais font partie du projet COVED sur les « vulnérabilités », financé par la MESHS des Hauts-de-France.

Utilisant des approches différentes et complémentaires, Sylvie Condette, Sarra Ben Salah et Jean-Luc Denny présenteront les transformations et tensions vécues par les chefs d'établissements.

Dans un deuxième temps Claire Burdin, Cendrine Mercier et Magali Boutrais aborderont l'activité et le vécu des conseillères et conseillers d'éducation, confronté.e.s aux difficultés des enseignants, des élèves et des familles, en cette période d'incertitudes.

La discussion prolongera les questions soulevées par ces communications, autour de l'axe des professionnalités réinterrogées par temps de crise sanitaire et des enjeux qui se dessinent en termes de formation initiale et continue de ces personnels.

### *Bibliographie*

Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement*. Presses Universitaires de France.

Bergeron, H., Borraz, O., Castel, P., & Dedieu, F. (2020). *Covid-19 : Une crise organisationnelle*. Presses de Sciences Po.

Bonnéry, S. (2020). L'école et la COVID-19. *La Pensée*, 402, 177-186. <https://doi.org/10.3917/lp.402.0177>

Douat, É., & Michoux, C. (2021). Les conseillers principaux d'éducation saisis par la « crise ». *Enquête sur des agents scolaires dans l'ombre de la « continuité pédagogique »*. *Revue française de pédagogie*, 212(3), 43-55

Kubiszewski, V., Boudokhane-Lima, F., Lasne, A., Lheureux, F., & Saunier, É. (2021). Confinement et continuité pédagogique du printemps 2020. *Administration Education*, N° 169(1), 113-118

## *La transformation des normes du métier de personnel de direction en contexte d'incertitude*

**DENNY Jean-Luc, FLAVIER Eric**

LISEC (UR 2320), Université de Strasbourg, UHA, UL

La pandémie de la COVID-19 conduit en France à la fermeture de la quasi-totalité des établissements scolaires au printemps 2020. Le maintien du droit à l'éducation implique l'instauration d'une continuité pédagogique induisant de faire « l'école à la maison », la responsabilité de sa mise en œuvre revient au chef d'établissement (perdre).

La communication se propose d'analyser en quoi la continuité pédagogique interroge la professionnalité du perdre entendue sous l'angle des normes et valeurs du métier mobilisées en contexte incident. Seront étudiées d'une part l'identité comme manière de percevoir le métier et de s'y projeter dans la durée et, d'autre part, la pratique, en tant que manière de faire en rapport à des

---

choix effectués ponctuellement en réaction à des faits. Le recours à la démarche ergologique permet une exploration de l'activité pour comprendre ce qu'il s'y passe en approchant le travail au plus près (Schwartz, 2000).

L'étude repose sur une méthodologie mixte à dominante qualitative selon deux phases successives. La première réside en une enquête par questionnaire incluant des questions ouvertes et fermées auprès de 320 chefs d'établissement ou adjoints. Un tri à plat a permis de dégager les préoccupations récurrentes des participants par identification de thèmes saillants. Ces derniers sont ensuite remobilisés dans la seconde phase reposant sur huit entretiens semi-directifs.

Les résultats mettent en évidence cinq traits de métier : i) un métier sous contraintes nécessitant de s'adapter en permanence à du non-maitrisable ; ii) un métier en redéfinition permanente avec un recours à du bricolage pour survivre ; iii) une approche du métier qui se veut fonctionnelle car marqué par la nécessité de gérer l'exception ; iv) des tensions hiérarchiques teintées d'un manque de reconnaissance ; et v) une perte d'influence dans le domaine du pilotage pédagogique.

La discussion porte sur trois marqueurs de professionnalité. Le premier démontre qu'il n'y a pas de modification en profondeur de leur professionnalité, la question du maintien d'un climat de bien-être de la communauté éducative est une constante dans le métier. Le deuxième marqueur met en exergue un isolement prolongé dans la chaîne hiérarchique qui accentue un sentiment de malaise ancien et exprimé dans diverses études. Le troisième marqueur rend compte de la fonction de protection qu'ils s'assignent dans le quotidien de la pratique.

La métaphore d'un « métier du don » est mise en avant comme indicateur d'une professionnalité qui permet aux perdus de tenir dans la durée.

#### *Bibliographie*

Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République*. Paris : PUF (2006).

Bonnéry, S. (2020). L'école et la COVID-19. *La Pensée*, 402, 177-186. <https://doi.org/10.3917/lp.402.0177>

Denny, J.-L., Plateau, J.-F., et Flavier, E. (à paraître). La professionnalité des personnels de direction à l'épreuve de la continuité pédagogique. *Carrefours de l'éducation* 53(1).

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octares.

## *Manager en situation de crise : les chefs d'établissement scolaire à l'épreuve*

### **CONDETTE Sylvie**

Université de Lille, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL ULR 4354)

Depuis 2020, la crise sanitaire mondiale contraint les établissements scolaires à constamment se réorganiser et s'ajuster aux demandes successives des gouvernements, eux-mêmes épaulés par les comités d'experts médicaux. En France, ce sont cinquante protocoles qui ont été imposés en deux ans et qui, chaque fois, exigent une forte réactivité de la part des chefs d'établissement et de leurs équipes.

En qualité de représentants de l'État, ces managers de la République (Barrère, 2013) sont ainsi mis à rude épreuve, systématiquement sollicités pour penser une mise en œuvre pertinente des nouvelles mesures sanitaires dans un souci de continuité pédagogique.

Si certains chefs d'établissement témoignent d'une bonne réactivité et d'une grande capacité d'adaptation en optant pour un fonctionnement de type adhocratique (Mintzberg, 2004), d'autres peinent à maîtriser la complexité de cette nouvelle organisation sans cesse mouvante. Il s'agit en effet de « faire avec », parfois de « faire sans », mais tout en gardant le cap du « faire toujours plus et mieux » pour satisfaire aux exigences multiples (Condetta-Castelain, 2015).

À partir d'un cadre théorique reposant en particulier sur la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 2014 ; Mintzberg, 2004) et la sociologie des épreuves (Martuccelli, 2006), notre communication examine cette injonction à la réactivité et aux accommodements dans une période sanitaire difficile, complexifiée par une reddition des comptes toujours présente.

Nous examinons les modalités adaptatives de management et leurs effets dans ce contexte anxiogène, instable et exigeant, à travers le discours des acteurs. Dans cette perspective, notre recherche mobilise une méthodologie qualitative qui prend appui sur des entretiens semi-dirigés de type compréhensif. Ces entretiens, réalisés depuis juin 2020 auprès de 25 chefs d'établissement français, analysent les adaptations successives vécues comme des défis collectifs à surmonter mais aussi des épreuves subjectives qui renvoient à la capacité à faire face et à apporter des réponses considérées politiquement et socialement comme satisfaisantes.

Plus largement, notre analyse revisite la notion de responsabilité – individuelle, collective, partagée – et les marges de manœuvre recherchées ou octroyées dans une organisation déstabilisée.

#### *Bibliographie*

Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement*. Presses Universitaires de France.

Condetta-Castelain, S. (2015). Le chef d'établissement aujourd'hui. Entre responsabilités accrues et autonomie relative. Dans J.-F. Condetta (dir.), *Les Chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire (XVIIe-XXe siècles)* (p. 277-287). Presses universitaires de Rennes.

Crozier, M. et Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le système*. Points.

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.

Mintzberg, H. (2004). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Éditions d'Organisation.



---

## *Transformations et mobilisation d'une politique d'établissement en temps de crise sanitaire*

### **BEN SALAH Sarra**

Centre Amiennois de Recherche en Education et Formation Université de Picardie Jules Verne UR 4697

Le 17 mars 2020, le Président de la République annonce la mise en place d'un confinement strict et la fermeture des établissements scolaires pour une durée minimum de quatorze jours. Le ministère de l'Éducation nationale publie le 20 mars 2020 un vademecum de la continuité pédagogique. En tant que chef d'orchestre de la continuité pédagogique, les chefs d'établissement sont appelés à maintenir un lien avec les professeurs pour mettre en cohérence leurs pratiques pédagogiques et à tenir informer de l'évolution de la situation les parents d'élèves.

À l'aide d'une approche monographique nous analysons de quelle manière le collège étudié a-t-il traversé et s'est-il adapté à la crise sanitaire notamment lors de la fermeture des établissements ?

Au niveau méthodologique, les données ont été construites par observations, entretiens et questionnaire entre janvier 2019 et mars 2020 ce qui a permis de dresser un tableau de ce que devrait être l'organisation de l'établissement en fonctionnement « ordinaire » c'est-à-dire en présentiel et notamment de donner à voir les différents dispositifs du projet d'établissement. Puis par entretiens avec le chef d'établissement et quelques enseignants en période de confinement (mars 2020 à juin 2020). Reprendre ces éléments nous permet donc d'avoir une base de comparaison pour comprendre quel impact a eu la crise de la Covid 19 et plus particulièrement la suspension des cours en présentiel sur le fonctionnement routinier du collège et sur le rôle du chef d'établissement. Il s'agit d'une monographie d'un établissement pendant le confinement, qui permet de tirer des fils et des hypothèses afin de les mettre en discussion.

Les données récoltées nous permettent d'avancer l'idée que la position du chef d'établissement dans l'institution et plus particulièrement les ressources symboliques et matérielles qui en émanent, lui ont permis d'imposer un nouveau modèle d'organisation lors de la fermeture du collège. Cette réorganisation est notamment passée par la mobilisation des dispositifs du projet d'établissement qui ont été adaptés au contexte. Pour citer un exemple, le chef d'établissement a repris la liste des élèves inscrits au dispositif de tutorat, en demandant aux enseignants de leur proposer un suivi personnalisé notamment avec des appels réguliers avec le professeur principal afin de ne pas accroître leurs difficultés scolaires. Les pratiques routinisées en temps ordinaire ont pu être transformées et imposées sous de nouvelles formes du fait de la position du chef d'établissement et des marges de manœuvre dont il dispose.

#### *Bibliographie*

Bergeron, H., Borraz, O., Castel, P., & Dedieu, F. (2020). *Covid-19 : Une crise organisationnelle*. Presses de Sciences Po.

Bonnéry, S., & Douat, É. (Éds.). (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute.

Dubois, V., & Lagroye, J. (2010). *La vie au guichet : Relation administrative et traitement de la misère* (3e édition). Economica.

Lagroye, J., & Offerlé, M. (Éds.). (2011). *Sociologie de l'institution*. Belin.

## *Le suivi renforcé des élèves par les CPE en période de (post)confinement : quels objectifs ? Quels usages du numérique ? Quels effets sur leurs relations aux adultes et aux adolescents ?*

### **BURDIN Claire, MERCIER Cendrine**

CREN EA 2661, INSPE, Nantes Université

Lors de la fermeture des établissements en mars 2020 due à la pandémie de covid 19, les conseillers principaux d'éducation (CPE) ne sont pas explicitement mobilisés, ni ne sont cités dans les textes officiels concernant la continuité pédagogique ; ils ne reçoivent aucune consigne spécifique (Douat & Michoux, 2021). Alors que leur activité est habituellement corrélée à une vie scolaire *in situ*, ils ont pourtant été nombreux, en collège comme au lycée, à s'engager pour favoriser la continuité des apprentissages et le lien entre l'établissement, les élèves et leur famille. Dans ce contexte spécifique, comment s'est réorganisée leur activité ? Quels ont été leurs objectifs, leurs difficultés ? Quels usages ont-ils fait des outils numériques ? Comment ont évolué leurs relations aux acteurs de la communauté éducative ?

Une étude menée en collège sur les usages du numérique de la CPE et une recherche sur l'analyse de l'activité de plusieurs CPE de lycée se sont intéressées aux changements de pratiques des professionnelles durant la période du confinement et l'année scolaire suivante lorsque les lycées accueilleraient les élèves en demi-jauge. Les méthodologies qualitatives mobilisées (un entretien non directif, 2 entretiens collectifs semi-directifs, 1 enregistrement d'un entretien téléphonique CPE-élève et 1 entretien d'auto-confrontation) permettent de mettre au jour certains changements dans leur activité.

Les usages du numérique des CPE ont permis une continuité sociale en plus d'une continuité pédagogique (Kubiszewski et al., 2021). L'Environnement Numérique de Travail (ENT) est devenu un outil au service de la continuité et des missions de la CPE qui ont évolué pour permettre toujours plus de liens avec les élèves, quand cela était matériellement possible pour les apprenants, et avec les parents (Burdin, 2020; Clère et al., 2019). Nos résultats mettent aussi en évidence que, en fonction des publics, leurs missions ont été réorientées vers un suivi renforcé des élèves. Ce suivi, entendu comme une opération mêlant contrôle et accompagnement, a eu, dans cette période, comme objectifs la protection de l'enfance/adolescence, la prévention du mal être voire des conduites suicidaires. Si les CPE ont aussi été impacté.e.s, notamment psychologiquement, durant la période, elles ont retiré de la satisfaction du renforcement des relations avec les autres professionnels (direction, enseignants, AED, équipe médico-sociale) et une forme de reconnaissance de leur rôle.

---

Nous proposons de discuter dans cette communication les possibles effets durables de cette période sur l'activité des CPE ainsi que la façon dont ces résultats peuvent nourrir leur formation.

#### *Bibliographie*

Burdirin, C. (2020). Rôles et places des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) dans leurs entretiens avec les parents de collégiens. Une approche en didactique professionnelle. [Thèse de doctorat]. Nantes.

Clère, F. le, Mackiewicz, M.-P., Guillaud, Y., & Chauvenet, A. (2019). École, famille, cité : Pour une coéducation démocratique. Presses universitaires de Rennes.

Douat, É., & Michoux, C. (2021). Les conseillers principaux d'éducation saisis par la « crise ». Enquête sur des agents scolaires dans l'ombre de la « continuité pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, 212(3), 43-55.

Kubiszewski, V., Boudokhane-Lima, F., Lasne, A., Lheureux, F., & Saunier, É. (2021). Confinement et continuité pédagogique du printemps 2020. *Administration Education*, N° 169(1), 113-118.

## *L'exercice du métier de Conseiller Principal d'Éducation (CPE) en contexte de crise sanitaire*

### **BOUTRAIS Magali**

Université de Picardie Jules Verne, Centre Amiénois de Recherche en Éducation en Formation (CAREF), UR UPJV 4697

À la mi-mars 2020, en raison de la propagation du coronavirus, le gouvernement français proclame le confinement généralisé et la fermeture des établissements scolaires, et met en œuvre la continuité pédagogique prévue dans la circulaire du 20 février 2020. Pourtant acteurs, non enseignants du système éducatif français, les conseillères et conseillers principaux d'éducation (CPE) des collèges et lycées, ignorés dans ce texte officiel, participent au maintien du « lien éducatif et pédagogique » aux côtés des enseignants et chefs d'établissement. L'étude de la professionnalité des CPE, est appréhendée sous l'angle de la question identitaire (Kaddouri & al., 2008) en utilisant une approche clinique et phénoménologique qui prend en compte le sujet et son vécu. En quoi la situation de confinement questionne-t-elle la professionnalité des CPE ?

Cette recherche s'est déroulée en trois phases successives, commençant par un questionnaire auprès de 227 CPE de tout le territoire, de mars à juin 2020. Parmi les répondants volontaires, 42 entretiens semi-directifs ont été effectués entre juin et septembre 2020. Enfin, 7 entretiens ont été réalisés à la rentrée 2021 pour évoquer l'année scolaire 2020-2021 marquée par des contraintes sanitaires ayant entraîné une discontinuité de la présence des élèves dans les établissements du second degré. L'enquête par questionnaire a fait l'objet de tris à plat significatifs et a permis de dégager des tendances concernant l'activité professionnelle des CPE pendant le confinement. L'analyse des entretiens révèle la manière dont les CPE ont exercé leurs missions tant auprès des enseignants et équipes de direction qu'envers les élèves et leurs familles.

Alors que le travail habituel des CPE se concentre sur les relations en face à face avec les élèves et les personnels, dans ce métier de la relation humaine, l'enquête par questionnaire révèle une adaptabilité professionnelle dont ont fait preuve les CPE pendant le confinement. L'analyse des entretiens en cours sera présente dans la communication finale et vise à cerner plus finement les transformations de la professionnalité que cette période a entraîné, mais aussi les innovations qu'elle a suscitées.

Les périodes d'incertitude vécues remettent-elles en question la professionnalité des CPE ? Quelles valeurs les animent dans l'exercice de leur métier ? La créativité engendrée par les contraintes de la situation relève-t-elle du « bricolage » (Perrenoud, 1994) ou d'une évolution durable de la professionnalité des CPE ? Autant d'éléments de discussion qui interrogent aussi la formation à l'exercice de ce métier par temps de crise.

#### *Bibliographie*

Bonnéry, S. et Douat, E. (dir.) (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute.

Boutrais, M. (à paraître). Accompagner en ligne et à distance : l'expérience des Conseillers Principaux d'Éducation lors du premier confinement en 2020, en France. *Questions vives. Recherches en éducation*, n° coordonné par C. Papi et J. Audran.

*Carrefours de l'éducation*, 2020(49). Le conseiller principal d'éducation entre héritage et nouvelles professionnalités.

Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebois, M., Vasconcellos, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1994). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Dans P. Perrenoud (dir.), *La formation entre théorie et pratique* (pages 21-41). Paris : L'Harmattan. (Article initialement publiée dans *Éducation et Recherche*, 1983, 2, 198-212).

**Communications individuelles | AREF\_S14A\_07***Développement d'un programme d'inclusion scolaire pour l'accompagnement d'une équipe transdisciplinaire dans le soutien aux enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme et leurs familles***PERRELET Valentine<sup>1</sup>, VEYRE Aline<sup>2</sup>, DESROSIERS Julie<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Msc. Collaboratrice scientifique, Haute Ecole de Travail Social et de la Santé, HETSL, Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale, HES-SO, Lausanne, Suisse ; <sup>2</sup>Ph.D., Professeure, Haute Ecole de Travail Social et de la Santé, HETSL, Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale, HES-SO, Lausanne, Suisse.

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : troubles du spectre de l'autisme ; inclusion scolaire ; pédagogie universelle ; connectivité scolaire, transdisciplinarité.

En Suisse, le nombre d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) répertorié par l'assurance invalidité est cinq fois plus élevé qu'il y a 20 ans. Suivant des recommandations du comité des droits de l'enfant des Nations Unies, l'administration publique s'active pour mettre en place des solutions qui promeuvent un système éducatif accessible à tous les élèves, compte tenu de leurs besoins particuliers. Pourtant, selon l'office fédérale des assurances sociales (2018), les services de soutien mis en place se révèlent insuffisants pour certaines familles. Ils sont entre autres trop généraux du point de vue des enseignant-e-s qui sont confronté-e-s à des groupes d'élèves dont les capacités sont hétérogènes. L'objectif de cette étude était de concevoir un programme d'accompagnement pour les enfants présentant un TSA en tenant compte des données probantes et des besoins de l'ensemble des acteurs impliqués.

**Méthode**

Le cadre de référence est celui du développement et de l'évaluation de programme de Paquette et Chagnon (2000). Une revue de littérature a permis d'identifier les besoins des différents corps professionnels et des familles concernant le milieu scolaire ordinaire. Les données scientifiques probantes au niveau international ont été regroupées et mises en perspective avec les stratégies proposées en Suisse pour développer une école inclusive. L'ensemble du contenu du programme théorique a été élaboré en co-construction par des professionnel-le-s du domaine santé, social et pédagogique ainsi que par des parents d'enfants présentant un TSA lors d'observations participantes et de notes de terrain compilées dans un journal de bord. Il a été vérifié et évalué dans le cadre de rencontres en réseaux.

**Résultats**

Ce programme comporte des stratégies de soutien directe à l'élève visant l'adaptation sociale, l'autorégulation du comportement, le renforcement du rendement scolaire et l'augmentation de l'autonomie. Il comporte également des stratégies destinées aux professionnel-le-s accompagnant l'enfant dans sa scolarité. Celles-ci concernent la collaboration transdisciplinaire, la connectivité scolaire et la pratique centrée sur les familles.

**Discussion**

La coordination des mesures existantes apparaît comme une priorité dans un contexte où les interventions en milieu scolaire sont de plus en plus nombreuses et spécialisées. Au-delà des mesures spécifiques, les interventions collectives supportent l'implication des différents acteurs pour le développement d'une communauté scolaire inclusive. Ce programme s'inscrivant dans une perspective de design universel, pourrait potentiellement être utilisé plus largement, notamment auprès de populations concernées par d'autres troubles neurodéveloppementaux. Une adaptation et une vérification de sa pertinence seraient nécessaires à son utilisation élargie.

*Bibliographie*

Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social Acceptance in Inclusive Classrooms : The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*, 5, 582873. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>

Office Fédéral des Assurances sociales. (2018) Mieux intégrer les personnes autistes Rapport sur les troubles du spectre de l'autisme. Mesures à prendre en Suisse pour améliorer la pose de diagnostic, le traitement et l'accompagnement des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme. Conseil fédéral : Confédération Suisse.

Paquette, F., & Chagnon, F. (2000). Cadre de référence pour le développement et l'évaluation des programmes aux Centres jeunesse de Montréal. Montréal : Centres jeunesse.

Simpson, K., Keen, D., Adams, D., Alston-Knox, C., & Roberts, J. (2018). Participation of children on the autism spectrum in home, school, and community. *Child: Care, Health and Development*, 44(1), 99107. <https://doi.org/10.1111/cch.12483>

Walton, E., Carrington, S., Saggars, B., Edwards, C., & Kimani, W. (2019). What matters in learning communities for inclusive education : A cross-case analysis. *Professional Development in Education*, 1 15.

---

## *Comment observer les gestes professionnels d'enseignants travaillant avec des jeunes en situation de polyhandicap ? Focus sur une méthodologie d'observation dans le cadre d'une recherche participative*

**ZORN Sabine<sup>1</sup>, ATLAN Esther<sup>1,2</sup>, CABOT Emeline<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Grhapes, INS HEA, France ; <sup>2</sup>Université Paris Nanterre, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : polyhandicap, enseignement, relation éducative, étayage, interactions

En dépit de la loi du 11 février 2005, la scolarisation des jeunes en situation de polyhandicap peine à se développer. En effet, seul un jeune sur quatre accueilli en établissement médico-social est scolarisé (Bryon, 2020). De plus, peu de données qualitatives existent en France concernant les modalités de soutien et de développement des apprentissages de ces jeunes au cours de leur scolarisation (Toubert-Duffort et al., 2018). Pour autant, la grande vulnérabilité des personnes en situation de polyhandicap implique un étayage et une adaptation importante de l'environnement afin de leur rendre les apprentissages accessibles. Dans ce contexte, nous cherchons à répondre aux questions suivantes : comment, dans le contexte de la classe, peut-on observer et interpréter les gestes professionnels des enseignants permettant de soutenir les apprentissages des jeunes en situation de polyhandicap ? Quels sont ces gestes professionnels mobilisés ?

### **Méthodologie**

Nous présenterons une partie du projet de recherche Polycom, centré sur la communication et les interactions de 10 élèves en situation de polyhandicap, dans le cadre de séances de classe filmées. Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons fait le choix de construire une grille d'observation des comportements d'étayage des enseignants en plusieurs étapes :

(1) Adaptation par l'équipe de chercheur d'une grille de codage des comportements d'aide apportée à des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme en classe par des enseignants (Zorn, 2019)

(2) Présentation de cette grille d'observation aux participants de la recherche Polycom dans le cadre d'une démarche participative (22 enseignants, 4 professionnels du médico-social, 8 parents).

(3) Modification de cette grille d'observation suite à la démarche participative, et adaptation de la grille de codage afin d'annoter les données brutes avec le logiciel ELAN.

### **Résultats**

Ces trois étapes se sont révélées essentielles pour créer un outil adapté à l'analyse des gestes professionnels en situation complexe de classe. Le croisement des regards pluri-professionnels/ parents d'élèves est identifié comme central dans la scolarisation des élèves en situation de polyhandicap et pour le développement professionnel des enseignants. L'analyse des gestes professionnels en eux-mêmes a montré l'importance du toucher dans les modalités d'interactions et de soutien aux apprentissages.

### **Discussion**

La méthodologie mise en place sera discutée au regard du développement des gestes professionnels des enseignants ainsi que les différentes fonctions du toucher dans l'enseignement auprès d'élèves en situation de polyhandicap.

#### *Bibliographie*

Bryon, I. (2020). Polyhandicap : état des lieux de la scolarisation. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 88, 23-26.

Toubert-Duffort, D., Atlan, E., Benoit, H., Lewi-Dumont, N., Zbedi, R., Lignier, B. & Puustinen, M. (2018). Conditions d'accès aux apprentissages des jeunes polyhandicapés en établissements médico-sociaux – de l'évaluation des potentiels cognitifs à la mise en œuvre de leur scolarisation. [Rapport de recherche] INSHEA.

Zorn, S. (2019). L'aide en classe : les cas des collégiens avec un trouble du spectre de l'autisme et de leurs enseignants. Thèse de doctorat. Université Paris Nanterre/INSHEA.

## *Favoriser l'insertion sociale et professionnelle des élèves en situation de handicap : points de vue de professionnels de Lycée professionnel français*

**BROSSAIS Emmanuelle<sup>1</sup>, CHEVALLIER-RODRIGUES Emilie<sup>1</sup>, SAVOURNIN Florence<sup>1</sup>, CAPDEVIELLE Valérie<sup>2</sup>, COURTINAT-CAMPS Amélie<sup>2</sup>, LESPINE Lena<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Toulouse Jean Jaurès, INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées, France ; <sup>2</sup>Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J), France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement et formation professionnels

*Mots-clés* : ULIS, lycée professionnel, paradigme inclusif, focus group, analyses pluridisciplinaires (sciences de l'éducation et de la formation et psychologie)

L'entrée dans le monde du travail des élèves en situation de handicap (ESH) constitue un enjeu de société majeur. Or, la scolarisation de la grande majorité de ces élèves est prise en charge par l'enseignement professionnel alors qu'il constitue le secteur situé au plus bas de la hiérarchie du système éducatif et que plus que les autres il confronte ses publics aux effets des inégalités. La formation des élèves en situation de handicap se fonde alors sur un paradoxe : comment l'enseignement professionnel, marqué par des inégalités, peut-il promouvoir le paradigme inclusif ?

Cette contribution présente les résultats d'une recherche pluridisciplinaire [1] associant chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation et psychologie sociale du développement. L'étude porte sur le rapport que les professionnels du LP entretiennent avec les dispositifs et pratiques d'accompagnement mis en œuvre dans l'enseignement professionnel en matière de scolarisation et de préparation à l'insertion sociale et professionnelle des élèves soutenus par un dispositif ULIS. Nous analysons le rôle du LP dans l'éducation inclusive et la transition vers l'emploi en milieu ordinaire en partenariat avec le monde de l'entreprise.

Les enjeux de l'éducation inclusive s'adressent à tous les acteurs de la communauté éducative. Des *focus group* intercatégoriels ont été menés avec des professionnels de deux LP : personnels enseignants, administratifs de vie scolaire. Les focus group, modalités d'entretien collectif, offrent un espace de réflexion, suscitant l'émergence et l'expression d'attitudes, de connaissances, de croyances, de résistances (Leclerc, et al., 2011), d'opinions controversées sans recherche de consensus. Ils ont été construits de manière à mettre en œuvre des pratiques collaboratives entre les participants pour favoriser une dynamique inclusive (Allenbach et al, 2016, Savourmin et al. 2019). Nos analyses portent sur les processus d'appropriation subjective des prescriptions en éducation et de construction du sens de l'activité des professionnels concernés.

Les premiers résultats montrent la manière dont les professionnels considèrent le handicap et prennent en compte des élèves ESH dans le contexte de forte hétérogénéité du LP. Ils révèlent les impératifs d'ajustement constant aux publics vulnérables qui pèsent sur les pratiques professionnelles. Nos analyses croisées, centrées sur la manière dont les sujets se logent dans le lien social, mettent en évidence l'intérêt d'un regard pluridisciplinaire sur l'insertion sociale et professionnelle des élèves ESH. Elles donnent lieu à la conception d'ingénieries de formations initiales et continues sur le LP inclusif et sur l'accompagnement des stagiaires ESH, dans une logique participative de co-construction.

#### Bibliographie

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>

Leclerc, C. Bourassa, B, Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche-action : défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, Numéro spécial : Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages, 29 (3), 144-166.

Savourmin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A. et de Léonardis, M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : appropriation singulière dans un cadre collectif. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (85), 53-69. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0053>

[1] Cette recherche intitulée « Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de lycées professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique » est financée par la Fondation Internationale Recherche Appliquée sur le Handicap (FIRAH).

## Communications individuelles | AREF\_S14A\_08

### *L'institution familiale contemporaine : un espace d'inclusion pour les "nouveaux pères" ?*

**CLÉMENT Juliette**

Université de Limoges, France

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Communautés, familles et scolarisation, Histoire de l'éducation*

*Mots-clés : Figure du père, institution familiale, implication, inclusion, paternité*

L'institution familiale contemporaine résulte d'évolutions profondes qui se sont manifestées lors de ces dernières décennies, impactant à la fois son organisation, son fonctionnement et ses contours.

La loi du 4 Juin 1970 relative à l'autorité parentale marque un tournant dans l'organisation de la famille. En instituant l'autorité parentale conjointe, elle contribue à la déchéance de la figure et de la puissance paternelle au profit d'une égalité entre les conjoints. En ce sens, elle bouscule la place et le rôle du père et de la mère.

Le passage d'une paternité institutionnelle vers une paternité contemporaine, relationnelle semble contribuer à une nouvelle définition de la paternité. La symbolique du père autoritaire, puissant, chef de famille semble disparaître pour tendre vers une relation de complémentarité, "avec" la mère et une horizontalité dans les relations parents-enfants.

L'objet de mon travail de doctorat, qui sera le support de mon propos pour cette communication, est de comprendre qui sont les pères d'aujourd'hui, ceux que l'on qualifie de "nouveaux pères" (Brian, 2018) dans un milieu populaire et rural (Le Pape, 2019 ; Coquard, 2019).

Dans ces dynamiques familiales nouvelles, où la pluralité des schémas, des figures parentales et des organisations modifie la parentalité, qu'en est-il de l'implication (au sens de l'Analyse institutionnelle telle que décrite par René Lourau (1990) et Gilles Monceau (2008)) des pères ? Pouvons-nous parler d'une forme d'autorisation des mères à être père ? Peut-on, aujourd'hui, considérer la famille comme un espace inclusif ?

Est-ce que les pères d'aujourd'hui, dont le statut, la place et le rôle évoluent, peuvent se sentir exclus du groupe famille ou alors, peut-on considérer les mouvements des contours de l'institution familiale comme un vecteur d'inclusion de ces "nouveaux pères" ? Dans quelle mesure peut-on parler d'inclusion des pères dans l'institution familiale ?

A partir d'une approche socio-clinique institutionnelle, des entretiens exploratoires semi-directifs sont menés avec des pères et/ou des jeunes pères, issus de milieu populaire, dont les orientations sexuelles sont diverses.

L'objectif de ces entretiens est de tenter de comprendre comment ces pères sont impliqués dans l'institution familiale, comment se construit, comment se pense la paternité, aujourd'hui dans des schémas familiaux et parentaux pluriels ?

---

Les premiers résultats issus de ce travail de terrain seront exposés dans le cadre de cette communication.

*Bibliographie*

- Bessaoud-Alonso, P. & Clément, J. (2020). Les pères analyseurs de l'institution familiale contemporaine ?. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 30, 83-96.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11, 15-25.
- Brian, M. (2018). Les nouveaux pères. *Le Débat*, 200, 173-189.
- Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent: Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris: La Découverte.
- Le Pape, M. (2019). « Les familles populaires ne sont pas modernes à la maison. ». Dans : Olivier Masclét éd., *La France d'en bas : Idées reçues sur les classes populaires* (pp. 83-91). Paris: Le Cavalier Bleu.
- Lourau, R. (1990). Implication et surimplication, (90), p.110-119.
- Massa, A. (2019). Implication: (involvement – participación). Dans : Agnès Vandevelde-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 353-354). Toulouse: Érès.
- Monceau, G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41, 145-159.

## *Conceptions enseignantes et curriculum caché: un apprentissage des normes de genre à l'école maternelle.*

### **GIMENO Gabrielle**

Université Paris 8-Saint-Denis-Vincennes, LEGS UMR8238, France

*Fils rouges SIEF*: Inclusion

*Domaine spécifique*: Curriculum et approche programme/référentiel, Genre

*Mots-clés*: stéréotypes, école maternelle, rapports sociaux de sexe, pratiques enseignantes

L'entrée en petite section à l'école maternelle marque le début du parcours de scolarisation des élèves en France. Les enfants y arrivent en tant que garçon ou fille, avec les stéréotypes liés à la catégorie de sexe à laquelle elles et ils appartiennent.

Depuis le milieu des années 80, la recherche s'intéresse aux inégalités scolaires sous l'angle des rapports sociaux de sexe (Mosconi, 1989, 1994 ; Zaidman, 1996). Les travaux portant sur l'école maternelle, bien que plus tardifs, étudient également la socialisation différenciée en terme de rapports sociaux de sexe (Acherar, 2003).

Au sein même de l'institution, des politiques se sont succédées afin de mettre en œuvre l'égalité des filles et des garçons. Les diverses conventions interministérielles réaffirment l'égalité et l'accueil de toutes et tous les élèves à l'école. Concernant les inégalités de genre, la lutte contre les stéréotypes sexistes est inscrite dans le Code de l'éducation et l'on trouve sur la page du Ministère de l'éducation nationale, un extrait de la revue *Éducation et formation* (n°96) qui rappelle qu'en «donnant la priorité à une éducation inclusive visant l'égalité, l'équité et la non-discrimination, l'UE et ses états membres s'engagent à combattre les inégalités liées au sexe dans le champs de l'éducation ».

Pourtant, les résultats des enquêtes PISA ou la publication des « données statistiques sur la réussite comparée des filles et des garçons depuis l'école jusqu'à l'entrée dans la vie active » (Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2020) mettent en exergue la persistance des inégalités entre les filles et les garçons malgré la plus grande réussite scolaire des filles.

Le propos ici est de s'intéresser à ce qui se passe à l'école maternelle. Il s'agit de faire émerger dans le discours des enseignant-e-s les stéréotypes de sexe à partir de leurs conceptions de l'égalité et de la mixité et de comprendre dans quelle mesure ces conceptions participent à l'apprentissage des normes de genre. Afin d'y répondre, dans le cadre d'entretiens semi-directifs, j'interroge les éléments stéréotypés du discours des enseignant-e-s de l'école maternelle à propos des filles et des garçons et la manière dont ces stéréotypes sont transmis aux élèves via le curriculum caché, contribuant à (re) produire les rapports sociaux de sexe.

L'institution scolaire prône l'égalité de traitement pour toutes et tous, pourtant les normes de genre vont trouver dès l'école maternelle un terreau fertile pour s'épanouir.

*Bibliographie*

- Acherar, L. (2003). Filles et garçons à l'école maternelle. Rapport pour la Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité. Académie de Montpellier.
- De Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle. *Recherches & éducations*, 2, 23-43.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. PUF.
- Mieyaa, Y. Rouyer, V. & Le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. L'Harmattan.

---

## Mise à l'épreuve d'un outil méthodologique de cartographie des pratiques spatiales

### **DUVAL Julie**

CY University, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Inclusion – cartographie – géographie – méthodologie – spatialités

Mon travail de recherche consiste à étudier les spatialités des élèves dans la cour d'école selon une méthodologie participative et inclusive. Participative car ce sont les élèves qui tracent eux-mêmes leurs parcours sur un plan, et inclusive parce que je prends chaque élève dans sa singularité, en refusant toute approche comparatiste de genre, d'attribution par l'institution d'un statut de personne en situation de handicap ou de toute autre catégorie qui reviendrait à légitimer, dans ma recherche, des chefs de discrimination.

Je conduis mon doctorat en parallèle d'un parcours professionnel qui m'a mené de l'enseignement à la formation à l'échelle académique puis nationale. Cette posture de l'entre-deux tout autant que le refus d'une approche comparatiste permet de se départir des catégories binaires qui façonnent les identités pour « passer les frontières » (Preciado 2019) et ouvrir des espaces de possibles pour se donner les moyens d'observer la « situation » des élèves. En effet, de même que toute expérience est spatiale (Lussault 2007), il n'y a pas de besoin d'élève qui ne soit situé. A la suite de Fernand Deligny (2007), j'effectue une tentative en proposant une méthodologie qui s'inspire de ses tracés et s'inscrit dans le changement de paradigme que suggère Paul B. Preciado, dans une perspective inclusive large.

J'ai ainsi recueilli les tracés des trajectoires d'adolescents dans un collège lors de mon master et reprends cette méthodologie aujourd'hui pour ma recherche doctorale en cours avec un public d'enfants scolarisés dans trois écoles élémentaires parisiennes. L'animation d'un workshop lors du symposium d'un collectif de géographes féministes allemand qui a eu lieu à Berlin du 28 au 30 avril m'a permis de mettre à l'épreuve cette méthodologie auprès d'un public d'adultes géographes, particulièrement attentif aux problématiques de l'inclusion et de l'éducation (<https://ak-feministische-geographien.org/aktuelles/>).

Cette communication consistera donc, après un bref rappel du cadre théorique, à décrire la méthodologie adoptée et exposer les résultats des confrontations avec le public du workshop. La mise en regard avec les tracés obtenus auprès des enfants permettra de questionner la pertinence scientifique de la méthodologie : quels effets sur les participants ? quels apports ou quels biais sur les matériaux recueillis ? Qu'apportent ces tracés et ce qu'en disent les participants à l'analyse des socialités et des spatialités des acteurs dans un espace restreint ? Que disent-ils de la manière d'habiter un espace restreint à l'aune de la question de l'inclusion ?

#### *Bibliographie*

Deligny, F., (2007). Œuvres. Éditions L'Arachnéen.

Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. Ebersold, S. (2013) Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants, Alter, Vol. 7.

Lussault, M. (2007). L'homme spatial. Seuil.

Preciado, P.B. in Tuailon (2021) Les Couilles sur la table, Editions Binge audio.

## Préaux en tous genres ; pour approche inclusive de la vie enfantine

### **SABOT Cléolia**

Université de Lausanne, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Genre, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Préau, école, enfants, genre, espaces

*Préaux en tous genres* est un projet visant à investiguer la réalité des préaux de la Ville de Lausanne au prisme du genre. Ce projet répond à des intérêts et des besoins spécifiques de la Ville de Lausanne aussi bien au niveau législatif (trois postulats déposés au Conseil communal), exécutif (programme de législation, élaboration d'un règlement des préaux et projets de rénovations) qu'opérationnel (projets de la Délégation à l'enfance).

Porté par la Déléguée à l'enfance de la Ville de Lausanne, Florence Godoy, et Cléolia Sabot, assistante diplômée en sciences sociales à l'Université de Lausanne, il fut l'un des projets retenus par la plateforme Interact en 2022. Les résultats de cette recherche permettront d'énoncer des recommandations aux acteurs professionnels et aux enfants, et constitueront un axe de discussion de cette présentation.

*Préaux en tous genres* vise à observer, documenter et analyser les activités et les interactions dans les préaux lausannois. Ceux-ci sont considérés comme des espaces emblématiques de l'institution, du temps et des activités scolaires, autant qu'à l'échelle du quartier et de ses interactions. Cette communication propose de penser la manière dont le genre organise l'espace des préaux scolaires, et plus spécifiquement sur la manière dont l'espace est appréhendé par les enfants, dont ils se l'approprient et le négocient, un lieu propice à la construction et à la transmission de la culture enfantine, et à l'exercice de leur agentivité (Delalande, 2006). Nous investiguerons la manière dont les enfants s'approprient émotionnellement l'espace, lui donnent sens au travers de leurs expériences et leurs relations, et comment le jeu libre et les interactions se construisent à l'intérieur de celui-ci et, nécessairement, le structurent. En effet, nous faisons l'hypothèse que les questions architecturales et urbanistiques ne sont pas suffisantes pour accompagner de réels changements dans l'appropriation des préaux par les acteurs sociaux, et ainsi le rendre inclusif à toutes et tous. La question des relations, de l'appropriations et des interactions entre l'espace et les acteur·ices

sociaux·ales est centrale. Par conséquent, nous choisissons une approche intersectionnelle, qui conjugue les effets de genre dans les préaux aux influences des rapports de classe, de race mais également d'âges et de sexualité.

Avec la volonté d'une recherche non seulement sur les enfants mais nécessairement avec elles et eux (Danic, Delalande et Rayou, 2006), différentes méthodes sont déployées : observations ethnographiques, des entretiens semi-directifs, utilisation de la photo-élicitation ou encore de la cartographie. Le terrain de recherche est actuellement en cours.

#### Bibliographie

Court, M. (2017). Sociologie des enfants. La Découverte. <https://www.cairn.info/sociologie-des-enfants--9782707187864.htm>

Connell, R. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers college record*, 98(2), 206-235.

Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006). Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Delalande, J. (2006). La cour d'école: Un espace à conquérir par les enfants. *Enfances & Psy*, no<(sup> 33), 15-19. <https://doi.org/10.3917/ep.033.0015>

Pasquier, G. (2015). La cour de récréation au prisme de genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 91-114. <https://doi.org/10.7202/1031473ar>

## Communications individuelles | AREF\_S14A\_09

### *Les relations d'enseignants avec des familles d'élèves issus de l'immigration : Récits de pratique en contexte scolaire québécois*

**GOSSELIN-GAGNÉ Justine<sup>1</sup>, AUDET Geneviève<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université du Québec à Montréal, Canada ; <sup>2</sup>Université du Québec à Montréal, Canada

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Communautés, familles et scolarisation, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Pratiques et compétences pédagogiques*

*Mots-clés : élèves issus de l'immigration, relations école-familles immigrantes, écoles en contexte de diversité ethnoculturelle, pratiques enseignantes, récits de pratique*

Chaque année, des milliers de familles immigrantes s'établissent au Québec. La collaboration école-familles est généralement reconnue comme étant un vecteur de soutien à la réussite éducative. Des travaux ont également mis en exergue l'importance que revêt cette relation en milieu scolaire pluriethnique plus précisément (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Or, la collaboration école-familles immigrantes est parfois difficile à établir pour différentes raisons (Benoit *et al.*, 2008). Puisqu'il s'agit d'un facteur de protection largement reconnu, spécialement pour les élèves qui cumulent diverses vulnérabilités sociales et scolaires, il demeure pertinent de poursuivre les recherches afin de comprendre comment créer des liens et les maintenir.

L'objectif principal de cette recherche [1] était de recueillir des récits de pratique d'enseignants (Desgagné, 2005) québécois œuvrant au préscolaire-primaire. Il leur a été demandé de raconter une situation vécue auprès d'un élève issu de l'immigration les ayant mobilisés en termes de défi à relever et considérée comme un moment clé de leur carrière. L'objectif principal de cette recherche visait à mettre en lumière le savoir-agir professionnel que ces praticiens développent dans l'action à travers des jugements posés sur les situations avec lesquelles ils doivent composer et auquel il est difficile d'avoir accès parce qu'il est relativement tacite (Schön, 1983). Des entretiens individuels avec les enseignants participants ont permis de recueillir 18 récits de pratique réalisés dans des écoles québécoises de la métropole et en dehors de celle-ci. Après avoir été reconstruits sous forme d'histoires, les récits ont été validés par leur narrateur respectif. L'analyse qualitative horizontale du matériau obtenu permet de mieux comprendre la mobilisation des enseignants participants auprès de familles d'élèves issus de l'immigration vulnérables à différents égards.

Dans le cadre de cette communication, nous soulignerons d'abord différents défis que laissent entrevoir les récits de pratique en termes de relations école-familles immigrantes. Nous présenterons ensuite les stratégies que déploient les participants afin d'établir un lien avec elles, dans le but de soutenir leur réussite éducative, et dégagées grâce à l'analyse des données recueillies. En ce qui a trait aux retombées sociales, notre recherche permet notamment de mettre en valeur le travail d'enseignants souvent malmenés dans l'espace public tandis qu'au plan scientifique, les récits de pratique recueillis recouvrent un grand potentiel en termes de matériau de formation initiale et continue des maîtres.

[1] Audet, G. *et al.* (2022). *Récits de pratique à propos de la compétence interculturelle et inclusive : production d'un matériau inédit de formation*. Rapport de recherche intégral. Montréal : Université du Québec à Montréal.

#### Bibliographie

Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.

Desgagné, S. (2005). Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Kanouté, F., et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexion sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.

Rachédi, L., et Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou : Fides Éducation.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, inc.



---

## *Unaccompanied Foreign Minors of the Balkan Route: The Inclusive Education Ecosystem within a Boarding Institution at the Gates of Gorizia*

**SALERNO Vincenzo<sup>1,2</sup>, MARCELLI Andrea Mattia<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>IUSVE, Istituto Universitario Salesiano di Venezia (VAT) ; <sup>2</sup>CURIOUS, Centre de Recherche en Psychologie Socioculturelle, Université de Neuchâtel (CH) ; <sup>3</sup>Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma (IT)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Interculturalité, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Balkan Route, Boarding institution, Learning ecosystem, Socioeconomic vulnerability, Unaccompanied Foreign Minors

### **Introduction**

Learning ecosystems aim to tackle complex educational systems by looking at the interaction between different layers of agency in a way similar to that of ecological studies. In this regard, the condition of Unaccompanied Foreign Minors poses a challenge: although certain aspects enjoy a transcultural character, most interventions are framed by ideologies, policies, and intentional stances that vary widely across the different European regions as well as according to the origin of migrants (see, e.g., Jordan & Moser, 2020). This contribution will illustrate the case of the San Luigi Boarding Facility in Gorizia (Italy), which hosts up to 115 Unaccompanied Foreign Minors (27 short-stays and 88 long-stays) that usually cross the border following the Balkan Route (Salerno & Casasola, 2022).

### **Methodology**

The inquiry follows a qualitative approach that involves policy documents collection and analysis, data gathering from participant observers, and interviews with Unaccompanied Foreign Minors hosted at the facility. Interviews will involve: one regional policymaker, three members of the management team, five staff members (educators and “house parents”) and ten minors. Qualitative coding will entail the reconstruction of the so-called “learning ecosystem”. The latter was pioneered by Toutain et al. (2019) in their research on entrepreneurship education, but this study will adapt it to interventions for the inclusion of foreign minors and ways to tackle their social vulnerabilities (Minello, 2012).

### **Expected results**

Results shall vary according to the degree of alignment detected between regional policies, the management of the facility itself, and the effectiveness of educational interventions. In particular, it will be shown how regional and national policies constrain “parental action” on behalf of educators, thus reducing their ability to prevent current and future exploitation of the vulnerabilities of the minors they are in charge of. The investigation will also identify good practices to counter such lack of alignment between policies and field action.

### **Discussion**

Conference debate could bear on the transferability of results. Are the good practices valid only within their local context of development or could they apply to other settings as well? In turn, this could lead to reflections on the opportunity to create supra-national channels to exchange ideas between educational practitioners that work with Unaccompanied Foreign Minors.

### *References*

Jordan, J., & Moser, S. (2020). Researching migrants in informal transit camps along the Balkan Route: Reflections on volunteer activism, access, and reciprocity. *AREA*, 52(3), 566–574. <https://doi.org/10.1111/area.12614>

Mancini, A., & Tarozzi, A. (2020). The Paths of Hope: Forced Migrations to Italy along the Balkan Route between Reception and Refoulement. In M. Mirabelli, N. Brasil Dib, S. Mihelčić (Eds.), *Digitalization, Economic Development and Social Equality: Turbulent Convergence* (pp. 2–24). Cambridge Scholars Publishing.

Minello, R. (2012). *Educare al Tempo della Crisi*. Pensa MultiMedia.

Salerno, V., & Casasola, G. (2022). The Individualized Education Plan applied in the context of parental education: A case study in Friuli Venezia Giulia. *QTimes*, 14(1), 357–370. [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_14128](https://doi.org/10.14668/QTimes_14128)

Toutain, O., Mueller, S., & Bornard, F. (2019). Decoding Entrepreneurship Education Ecosystems (EEE): A Cross-European Study in Primary, Secondary Schools and Vocational Training. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 23(5), 47–65. <https://doi.org/10.7202/1066711ar>

## *Le développement de la pensée politique à travers l'étude de la question socialement vive des migrations humaines en lycée.*

**POUYOT Marie Lucille, PANISSAL Nathalie, HERVÉ Nicolas**

Université de Toulouse Jean Jaurès, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Courants pédagogiques, Curriculum et approche programme/référentiel, Education et citoyenneté

*Mots-clés* : QSV-citoyenneté-pensée politique

Le phénomène des migrations humaines n'est pas récent mais connaît un renouveau par son ampleur et par le traitement médiatique et politique ces dernières années. Pour travailler avec les élèves sur ce type de questions complexes et interdisciplinaires, il faut dépasser la vision traditionnelle des disciplines académiques et prendre en compte les dimensions sociales et éthiques relatives aux progrès scientifiques. En lien avec les « éducations à », la didactique des Questions Socialement Vives (QSV) propose des dispositifs d'enseignement visant des savoirs complexes. Dans cette perspective a été élaborée une trame pédagogique nommée la « démarche d'enquête » pour aborder des QSV en classe et de guider les enseignants et apprenants à l'analyse de la complexité de ces questions en fonctions de différentes phases que sont : le recueil

---

et l'analyse d'informations, la réflexivité de l'enquêteur, l'examen des solutions, la sélection d'une ou de plusieurs solutions et le rapport des résultats de l'enquête (Simonneaux et al., 2017).

L'objectif de ce travail de recherche présentée dans cette communication est d'analyser, au travers d'une démarche d'enquête consacrée aux facteurs qui relèvent du développement de la pensée politique des élèves. Plusieurs terrains ont été explorés dans des classes de première en lycée agricole dans lesquels les élèves ont éprouvé les différentes phases de l'enquête, il s'est agi de comprendre comment, dans un environnement complexe mêlé de dimensions géopolitiques, sociales et environnementales, les élèves s'engagent sur cette problématique, quelles solutions et actions ils imaginent pour faire face à cette question brûlante. Les données récoltées (productions des élèves, mémos issus des enregistrements des séances en classe) sont analysées avec la méthode de théorisation ancrée, permettant des allers-retours constants et progressifs entre les données recueillies sur le terrain et un processus de théorisation (Paillé, 1996).

L'analyse de nos données a permis d'identifier les facteurs constituant la pensée politique des élèves, telle que la dimension émotionnelle et axiologique. Ainsi, celle-ci se définit comme « la capacité à mobiliser la culture politique et générale, et à employer des approches et des méthodes appartenant aux sciences humaines et sociales, afin de formuler une opinion autonome sur une question, un sujet ou un problème d'ordre politique » (Lemieux et Simard, 2019, p.58). Les premiers résultats indiquent que pour les élèves, la thématique migratoire est vive à plusieurs niveaux : emploi, sécurité, avenir, échelle internationale ou locale, et que la part du volet émotionnel est notable dans le développement de cette pensée.

#### *Bibliographie*

- Lemieux, O. & Simard, D. (2019). Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques. *Éducation et francophonie*, 47 (2), 45–65. <https://doi.org/10.7202/1066447ar>
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches Qualitatives*, 15, 179-194. Laflamme
- Simonneaux, J., Simonneaux, L. et al. (2017). Menons l'enquête sur des questions d'Éducation au Développement Durable dans la perspective des Questions Socialement Vives. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, (22).

## *Impact du profil et du temps de travail alloué aux chargées de mission académiques égalité filles-garçons sur les actions menées*

### **RACANA Dylan**

Laboratoire Éducation Cultures Politiques

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Genre

*Mots-clés* : Inégalités – Égalité filles-garçons - Chargé de mission académique égalité filles garçons

La thématique des inégalités entre les filles et les garçons dans le système éducatif a été abordée de nombreuses manières. En effet, des différences se retrouvent par exemple dans les comportements des professeurs des écoles, ces derniers interrogeant plus souvent et plus longtemps les garçons que les filles, les aidant davantage et leur laissant plus de libertés au sein de la classe. Un acteur de l'éducation et de la formation qui occupe un rôle central dans la transition vers l'égalité entre les filles et les garçons à l'école, le chargé de mission académique égalité filles-garçons, est très peu étudié dans la littérature scientifique. Cette proposition de communication s'intéresse à ces professionnels aux profils et conditions de travail très différentes selon les académies. En effet, s'il est obligatoire pour chaque académie d'avoir un chargé de mission égalité filles-garçons, rien ne précise le temps de travail ou encore le profil de ce chargé de mission. **Dans quelles mesures les actions des chargés de missions académiques diffèrent-elles selon leur profil et le temps de travail alloué ?** L'hypothèse qui sous-tend cette problématique est que les actions menées dans les académies dépendent du profil et du temps de travail alloué pour cette mission aux chargés de mission.

Nous avons mené des entretiens (n=18) avec des chargés de mission académique égalité filles-garçons de dix-huit académies différentes (trente académies). Seize entretiens ont été menés avec un seul professionnel et deux entretiens ont été menés avec deux professionnels en même temps (lorsqu'ils étaient chargés de cette mission ensemble dans la même académie). Dix entretiens ont été menés au téléphone, sept via visioconférence et un en présentiel. Les entretiens ont tous été retranscrits et ont duré entre 35min et 1h15.

Les entretiens sont en cours de traitement et d'analyse (et auront été analysés d'ici à l'été 2022) mais les premiers résultats qui ressortent sont les suivants : Il existe une multitude de profils, de temps de travail, de moyens, etc. pour ces chargés de missions qui dépendent des choix du recteur / Les actions menées dans les académies sont hétérogènes, tout comme les publics visés par ces actions / Certains sont chargés de cette mission pour des raisons personnelles (militantisme) et d'autres pour des raisons professionnelles (opportunité, salaire, etc.).

La pertinence scientifique de cette communication se retrouve dans la mise en avant de professionnels peu étudiés et le large panel étudié (dix-huit académies sur trente).

#### *Bibliographie*

- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2020). Introduction aux études sur le genre. De Boeck.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui. Dans A. Dafflon Nouvelle (dirs.), *Filles-garçons Socialisation différenciée ?* (pp. 127-144). PUG.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 1(1), 165- 174.
- Pachoud, M. (2018). L'institution scolaire aux prises avec la démocratie sexuelle : les effets différentiels de la 'théorie-du-genre' sur les pratiques enseignantes. *Cahiers du Genre*, 2(2), 81- 99.

### *Le bien-être des enfants dans trois écoles alternatives*

**ZERIKA Sarah<sup>1</sup>, DARBELLAY Frédéric<sup>1</sup>, MOODY Zoe<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève, Suisse ; <sup>2</sup>Haute École Pédagogique du Valais, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Courants pédagogiques, Dispositifs et outils, Education et citoyenneté

*Mots-clés* : Écoles alternatives, Écoles différentes, Bien-être, Vivre ensemble, Développement personnel et collectif

Dans l'actualité portant sur le paysage éducatif, une place non négligeable est de plus en plus donnée aux pédagogies alternatives ou différentes. Certaines de ces pédagogies s'inscrivent plus ou moins fortement dans la lignée des pionniers de l'Éducation Nouvelle du début du XXe siècle, comme Montessori, Freinet ou Steiner. D'autres fonctionnent par emprunts et hybridations de ces courants pédagogiques avec des pratiques plus émergentes comme l'école en nature (*forest schools*), l'école démocratique ou le *homeschooling*. Cette diversité est parfois imagée sous la forme d'une « nébuleuse » qui peut être cartographiée en mettant en avant les relations et ramifications entre ces mouvances différentes et complémentaires (Wagnon, 2018). Certains principes communs innervent cette constellation pédagogique, tels que la prise en compte des rythmes des enfants et de leur bien-être physique, émotionnel, psychique et social dans une perspective de développement personnel et collectif. Le bien-être en contexte scolaire est envisagé à travers différents aspects (e.g. contexte de classe, développement personnel et psychosocial) de façon multidimensionnelle (Ferrière et al., 2016). Il prend sens plus largement dans le cadre des dynamiques interpersonnelles et communautaires du vivre ensemble dans l'école. Le bien-être individuel de l'enfant est à la fois placé au centre tout en étant favorisé et soutenu de manière durable par le collectif. Bien que cette volonté de mettre l'enfant et son bien-être au centre de la vie scolaire, sans renoncer aux apprentissages fondamentaux, ne soit pas réservée aux écoles alternatives ou différentes, nous constatons qu'elles y portent une forte attention dans les intentions et les pratiques (Darbellay et al., 2021).

Cette communication situera ces liens entre bien-être et pédagogies alternatives, en se basant sur des données issues d'une recherche exploratoire réalisée au sein de trois écoles alternatives. Ces cas d'étude ont été choisis avec le souci d'une ouverture à la diversité des pédagogies utilisées : en l'occurrence une école Montessori, une école de pédagogie *dans, par et avec* la nature, ainsi qu'une école démocratique. Un même dispositif de recherche mixte a été déployé pour chaque étude de cas, à travers des entretiens semi-directifs auprès des différents acteurs des trois écoles, des observations non participantes, des analyses documentaires et des activités de dessin. Nous mettrons en discussion ces données en dégageant des lignes de réflexion sur le bien-être dans l'espace scolaire.

#### *Bibliographie*

Darbellay, F., Moody, Z., & Louviot, M. (Éds.). (2021). *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. Éditions Alphil. <https://www.alphil.com/index.php/a-paraitre/l-ecole-autrement-les-pedagogies-alternatives-en-debat.html>

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 111, 341-365. <https://doi.org/10.3917/cips.111.0341>

Wagnon, S. (2018). *Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition*. Tréma, (50). <https://doi.org/10.4000/trema.4174>

### *Interventions de psychologie positive et bien-être des jeunes enfants : qu'en dit la recherche ?*

**BENOIT Valérie, GABOLA Piera**

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé

*Mots-clés* : interventions de psychologie positive, jeunes enfants, bien-être, prévention et promotion de la santé

Au cours des 20 dernières années, l'efficacité des interventions de psychologie positive (IPP) pour le développement du bien-être des enfants et des adolescents et la modération des niveaux élevés d'anxiété et de dépression dans cette population a été largement démontrée. L'accent a été mis sur la promotion et la prévention du bien-être dans le contexte scolaire afin de favoriser, par la psychologie positive, le développement cognitif et socio-émotionnel des élèves du primaire et du secondaire, par exemple en renforçant les relations positives, les émotions positives, les forces de caractère, l'optimisme ou l'espoir. Cependant, les effets de ces interventions sur les jeunes enfants sont moins connus. Cette communication a pour but de présenter les effets des interventions de psychologie positive sur le bien-être des enfants en bas âge (< 6 ans) dans le contexte préscolaire ou scolaire. Pour ce faire, une revue systématique de la littérature a été réalisée à partir de plusieurs bases de données électroniques (2000-2020). Les résultats ont été systématiquement examinés et rapportés selon les directives PRISMA. Très peu d'études ont répondu aux critères d'inclusion (n = 3), ce qui souligne la nécessité de poursuivre les recherches dans ce domaine. En effet, toutes les études sélectionnées ont démontré l'importance des interventions de psychologie positive auprès des jeunes enfants pour promouvoir les aspects positifs du développement, tels que la gratitude, les émotions positives, la satisfaction de la vie, l'engagement, les relations positives ou l'estime de soi. Outre des effets positifs sur le bien-être en général, certaines études ont également montré des effets positifs sur la santé mentale, notamment en termes de réduction des problèmes de comportement, soulignant ainsi la probabilité que les enfants ayant participé à une intervention de psychologie positive aient un développement émotionnel et social positif ultérieurement, voire à l'âge adulte. Nos résultats rejoignent ainsi les recommandations d'autres auteurs relativement à la nécessité que les interventions en milieu scolaire visent à promouvoir la santé mentale et à prévenir les

problèmes dans les écoles commencent dès le plus jeune âge. Les limites du domaine et les perspectives de recherche seront également discutées.

#### *Bibliographie*

- Benoit, V., & Gabola, P. (2021). Effects of Positive Psychology Interventions on the Well-Being of Young Children: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212065>
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117, 215-230. doi:10.1108/HE-09-2016-0039.
- Owens, R. L., & Patterson, M. M. (2013). Positive psychological interventions for children: A comparison of gratitude and best possible selves approaches. *The Journal of genetic psychology*, 174(4), 403-428. doi:10.1080/00221325.2012.697496.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in psychology*, 8, 1-11, doi:10.3389/fpsyg.2017.01866.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26(suppl\_1), i29-i69. doi:10.1093/heapro/dar075.

## *Quelles pratiques des enseignants pour promouvoir le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature*

**BAUDOIN Noémie, GALAND Benoît**

UCLouvain, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Enseignement obligatoire, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : pratiques des enseignants, climat scolaire, bien-être, modèles multiniveaux

La pandémie a mis en évidence le rôle essentiel de l'école dans la promotion du bien-être des jeunes. L'environnement scolaire est non seulement un lieu idéal pour mettre en œuvre des programmes d'intervention universels ou ciblés mais il se révèle aussi contribuer activement au bien-être des élèves. Etant donné le temps passé à l'école, l'expérience scolaire du jeune apparaît en effet comme un élément majeur affectant son développement socio-émotionnel (Eccles & Roeser, 2011). Il est dès lors légitime de s'interroger sur les leviers potentiels dont disposent les acteurs éducatifs, notamment les enseignants, pour soutenir le bien-être des élèves. La recherche scientifique n'a heureusement pas attendu la pandémie pour s'intéresser à cette question cruciale et de nombreuses recherches ont précédemment été réalisées, tant dans le domaine de l'éducation que de la santé publique.

Dans le cadre de cette présentation, nous proposons d'exposer une synthèse des recherches scientifiques internationales réalisées avant 2020 au sujet des effets des pratiques des enseignants sur le bien-être des élèves. Cette revue de la littérature publiée récemment (Baudoin & Galand, 2021) a notamment mis en évidence 5 catégories de pratiques investiguées dans différents champs de recherche : les pratiques de soutien social, les pratiques favorisant l'autonomie et la participation des élèves, les pratiques de gestion de classe, les pratiques soutenant l'apprentissage des élèves et enfin les pratiques mettant l'accent sur la pression et la performance. En distinguant les études basées sur les perceptions individuelles et celles basées sur des effets contextuels, notamment via l'usage de modèles multiniveaux (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, & Kunter, 2009), cette synthèse met principalement en évidence l'importance des pratiques de soutien social mises en place par les enseignants.

Les conclusions de cette synthèse de la littérature antérieure à la pandémie seront discutées à la lumière des enjeux liés à la crise sanitaire. Une attention particulière sera portée aux implications pratiques et aux défis et perspectives futures pour la recherche.

#### *Bibliographie*

- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 120-131.

## *Les professeurs d'éducation physique sont-ils des "éducateurs hors-pairs" ? Impact du profil des valeurs des enseignants d'EPS sur le bien-être des élèves.*

**DIEU Olivier<sup>1</sup>, JOING Isabelle<sup>2</sup>, PORROVECCHIO Alessandro<sup>1</sup>, LLENA Clément<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Univ. Littoral Côte d'Opale, Univ. Artois, Univ.Lille, EA 7369-URePSSS- Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-62100 Calais, France ; <sup>2</sup>Univ.Lille, Univ. Artois, Univ.Littoral Côte d'Opale, EA 7369-URePSSS- Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Effets établissements et effets maîtres, Qualité en éducation

*Mots-clés* : valeurs, EPS, bien-être, enseignant, élèves

Les valeurs font partie intégrante de l'éducation et unissent la communauté éducative autour d'objectifs communs (Sahlberg, 2010). En revanche, certains corps disciplinaires semblent prioriser certaines valeurs par rapport aux autres enseignants. Par

---

exemple, les enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) français, sont principalement mobilisés par l'aspect social et relationnel de l'éducation (Mierzejewski, 2016) et les valeurs de « dépassement de soi » (lien social) (Lena et al., 2021).

Aussi, la littérature montre que l'exploration des valeurs des enseignants semble être une variable clé pour comprendre le bien-être des élèves en EPS (Lena et al., 2021)

Dès lors, les enseignants d'EPS accordent-ils plus d'importance aux valeurs de dépassement de soi et permettent-ils un niveau de bien-être plus élevé pour leurs élèves ?

L'objectif de cette étude est 1/ de comparer les "systèmes de valeurs" des professeurs d'EPS et des enseignants des autres disciplines, et 2/ d'examiner si le dépassement de soi permet un meilleur niveau de bien-être des élèves.

Nous faisons l'hypothèse que 1/ les enseignants d'éducation physique accordent plus d'importance aux valeurs de dépassement de soi que les autres enseignants, et 2/ que les enseignants d'EPS qui priorisent la valeurs du dépassement de soi révèlent des niveaux de bien-être plus élevés pour leurs élèves.

Pour cette étude, nous nous sommes basés sur les cadres théoriques des valeurs de base, du bien-être émotionnel et de l'autodétermination.

532 enseignants d'EPS (324 hommes/208 femmes) et 201 enseignants hors EPS (98 hommes/103 femmes) de l'académie de Lille ont répondu à une enquête par questionnaire. 2132 élèves (1063 filles, 1069 garçons, âge = 14,87) ont été interrogés. Une analyse de corrélation et des régressions logistiques multiples ont été réalisées avec le logiciel R ( $p < 0,05$ ).

Les résultats montrent que les enseignants d'EPS accordent significativement plus d'importance aux valeurs de dépassement de soi que les autres enseignants (à l'inverse des valeurs d'affirmation de soi).

Plus généralement, les résultats montrent que les enseignants priorisant le dépassement de soi ont un impact positif sur le bien-être des élèves.

Cette étude suggère que l'étude des valeurs et la promotion des valeurs de dépassement de soi sont un terrain fertile pour questionner le bien-être des élèves. Cette orientation est importante dans la formation initiale et continue des enseignants d'EPS, mais aussi dans d'autres disciplines. De plus, il semble également important d'aider les enseignants à opérationnaliser ces valeurs dans leur enseignement. Cela pourrait être généralisée à d'autres éducateurs dans l'activité physique.

#### Bibliographie

Lena, C., Isidore, P., Joing, I., Potdevin, F., Dieu, O., & Porrovecchio, A. (2021). Système de valeurs des enseignants d'EPS et bien-être affectif des élèves. *EJournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport - eJRIEPS*, Hors-série N° 4. <https://doi.org/10/gk6jsf>

Mierzejewski, S. (2016). Vous avez dit « profs de gym » ? : Retour sur la question de la domination sociale et culturelle des enseignants en EPS. *Sociétés contemporaines*, 101(1), 63-89. <https://doi.org/10.3917/soco.101.0063>

ONU (2019). Rapport sur le développement humain 2019. Au-delà des revenus, des moyennes et du temps présent : les inégalités de développement humain au XXIe siècle consulté le 31 juillet 2019 à l'adresse [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_overview\\_-\\_french.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_french.pdf)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10/c48g8h>

Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9098-2>

## Communications individuelles | AREF\_S14A\_11

### *Entre crise sanitaire et réformes : les lycéens mis à l'épreuve de l'orientation*

**DAVERNE BAILLY Carole<sup>1</sup>, LI Yong<sup>1</sup>, GRENIER Véronique<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>CIRNEF, Université Rouen Normandie, France ; <sup>2</sup>Université Laval, Québec

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Justice sociale, inégalités et équité, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : loi ORE, réforme du lycée, jeunes, changement, mal-être

En France, la persistance des inégalités d'orientation a conduit à la mise en œuvre d'actions institutionnelles, dont la réforme du lycée (Daverne-Bailly & Bobineau, 2020) et la loi orientation et réussite des étudiants (Bodin et al., 2020 ; Clément et al., 2019 ; Frouillou et al., 2020). Si l'intérêt porté aux lycéens et étudiants apparaît nettement dans ces deux réformes, qui postulent une capacité égale des jeunes à appréhender les dispositifs, les informations et plus généralement à construire un parcours de formation, les interrogations relatives à la manière dont ils font l'expérience du changement, dans un contexte de crise sanitaire sans précédent, demeurent toutefois rares. Tout se passe comme s'ils étaient « les spectateurs » d'une nouvelle mise en scène de l'activité scolaire et s'en emparaient aisément. Reprenant une démarche compréhensive (Dubet & Martuccelli, 1996), nous avons décidé de centrer notre travail sur eux.

Notre proposition de communication prend appui sur trois enquêtes de terrain, réalisées dans le cadre d'enseignements de sociologie de l'éducation et de méthodologie de la recherche. 61 entretiens semi-directifs ont été menés auprès de lycéens des classes de première et d'étudiants en première année de licence. En complément, les lycéens des classes de première et les étudiants de licence 1 ont participé à des enquêtes par questionnaire (N=1550). Les entretiens et questionnaires ont notamment permis de recueillir des données sur la manière dont ces jeunes vivent la réforme du lycée et la loi ORE, leurs satisfactions et angoisses, leurs aspirations et déceptions.

L'analyse des données qualitatives (analyse lexicométrique par Iramuteq et analyse de contenu catégorielle) et quantitatives est en cours. Les premiers résultats donnent à voir un mal-être de certains jeunes, en lien non seulement avec un parcours de formation marqué par des fermetures de lycées et/ou de classes, des interactions avec les personnes ressources de leur lycée limitées et un suivi pour l'essentiel en distanciel, mais aussi avec les nouvelles modalités d'évaluation (cf. la réforme du baccalauréat), la construction d'un parcours de formation dès l'âge de 15 ans (cf. le choix des enseignements de spécialités, qui préfigurent des choix post-baccalauréat) et un contexte de complexification des parcours. Ces jeunes oscillent entre un discours réflexif et subjectif lorsqu'il s'agit d'évoquer la construction de leurs choix d'orientation d'une part ; contestataire et collectif à propos des réformes qui s'imposent à eux d'autre part.

#### Bibliographie

- Bodin, R., Mengneau, J., & Orange, S. (2020). Adhésion enchantée et aléas universitaires : Les effets ambivalents de la sélection à l'Université. *L'Année sociologique*, 70(2), 443-467. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0443>
- Clément, P., Couto, M.-P., & Blanchard, M. (2019). Parcoursup : Infox et premières conséquences de la réforme: *La Pensée*, N° 399(3), 144-156. <https://doi.org/10.3917/lp.399.0144>
- Daverne-Bailly, C., & Bobineau, C. (2020). Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives : Incertitudes, choix, inégalités. *Éducation et socialisation*, 58. <https://doi.org/10.4000/edso.13048>
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Frouillou, L., Pin, C., & van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70(2), 337-363. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0337>

### *Processus d'orientation scolaire et bien-être chez les élèves de 3<sup>ème</sup>. Influence de trois territorialités différentes : rural isolé moyenne montagne, piémont alpin et urbain défavorisé.*

**BUISSONNET Alicia<sup>1,3</sup>, CHAMPOLLION Pierre<sup>1,2,3</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire ECP Lyon 2 ; <sup>2</sup>Laboratoire ESO Caen ; <sup>3</sup>OET

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Orientation scolaire, territoires, territorialités, épanouissement, collège

L'objet de la communication est de présenter l'influence de différents contextes territoriaux sur le processus d'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup> au sein de l'académie de Grenoble. De quelles manières les territoires et plus particulièrement les *territorialités*, soit les relations qu'entretiennent les habitants avec leurs territoires, y compris les représentations de celui-ci, influencent-ils le processus d'orientation, tant du côté de l'accompagnement pédagogique exercé par les professionnels que du côté des projets et des choix individuels des élèves de 3<sup>ème</sup> ? (Champollion & Rothenburger, 2018). Quitter son territoire reste apparemment difficile quand on est issu d'un village isolé au pied ou au cœur de la montagne, ou d'un quartier prioritaire d'une grande ville. Les caractères anxiogène et complexe du processus d'orientation en fin de collège amènent les élèves à prioriser souvent les choix de lycée de proximité géographique bien avant les choix de filières. Face à cette autocensure territoriale (Arrighi, 2004 ; Grelet, 2004), nous souhaitons rendre compte à tous les acteurs de l'orientation de l'impact des territorialités (Aldhuy, 2008) dans les projets et choix des élèves. En considérant les déterminants territoriaux au-delà des déterminants sociaux, culturels..., nous souhaitons éclairer l'influence des représentations (Abric, 2011) sur les choix individuels afin de permettre aux élèves d'être plus ouverts sur leurs motivations personnelles et leurs projets ; aux équipes éducatives d'être plus compréhensives dans l'accompagnement à la construction des projets d'orientation des élèves. Le processus d'orientation, soit les facteurs de construction des projets et d'élaboration des vœux des élèves et des parents, semble influencé par le contexte territorial déterminant une identité et un ancrage fort, éventuellement liés à un accompagnement pédagogique spécifique. Existe-t-il ainsi des différences significatives dans ce domaine entre chaque territoire, dépendantes d'une identification et d'une culture territoriale particulière ? La sensibilisation des publics, l'information des familles, la formation des acteurs éducatifs, la compréhension des stéréotypes de territoire, de milieu social, de culture, de sexe favorisent le développement de l'autonomie des élèves dans le processus d'orientation. Dans le cadre de cette comparaison tripartite territoriale concernant 9 établissements scolaires, nous avons mené 90 entretiens qualitatifs auprès des équipes éducatives et 100 entretiens biographiques semi-directifs des élèves (avec une répartition égale filles-garçons). Une observation ethnographique participante auprès des 9 collèges a été enfin effectuée afin de comprendre plus finement cet accompagnement. L'orientation scolaire reste en effet un enjeu fondamental de société car elle participe à l'accompagnement éducatif visant l'émancipation de l'individu.

#### Bibliographie

- Aldhuy, J. (2008). Au-delà du territoire, la territorialité ? *Géodoc*, n° 55, pp. 35-42.
- Arrighi, J.-J. (2004). Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. *Formation emploi* (87), 63-78.
- Buissonnet, A. (2020). Etude comparative des choix d'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup> issus des territoires : rural isolé moyenne montagne - urbain défavorisé quartier politique de la ville (Mémoire de recherche Master 2). Université Lumière Lyon 2.
- Champollion, P. & Rothenburger, C. (2018). Analyse comparative croisée des représentations du territoire et de son école chez les enseignants et des élèves ruraux et montagnards : impacts sur apprentissages et enseignements.
- Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation emploi* (87), 79-98.

---

## La place du bien-être dans les programmes d'éducation à l'orientation

### **HERRERA Felipe**

Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue, Etat de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Education tout au long de la vie, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Education à l'orientation, bien-être, adaptabilité

#### **Introduction**

La fin du parcours scolaire du secondaire I pose la question du "et après ?".

Pour accompagner la construction du projet de l'élève, les institutions proposent l'aide de psychologues en orientation ou encore des programmes d'éducation à l'orientation (Pelletier & Dumora, 1984). En suisse romande, le plan d'études romand (PER) propose d'aborder le projet professionnel au travers de différentes approches pédagogiques qui tentent de répondre aux objectifs de la formation générale (FG33) - Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

Si la psychologie de l'orientation a pour but d'augmenter la résilience et l'agentivité des individus pour leur permettre de gérer leur parcours dans un monde complexe et incertain (Rossier, 2022), les difficultés à s'orienter restent nombreuses (Rochat, 2019) et chaque élève mobilise les ressources à disposition pour faire face à la réalité de son contexte et trouver sa voie.

L'adaptabilité de carrière, proposée par le modèle du life designing (Savickas et al., 2009) fait partie des ressources utiles à une orientation tout au long de la vie. Elle semble même être un des éléments protecteurs du bien-être face à l'insécurité professionnelle qui tend à croître dans un monde qui évolue rapidement (Maggiori et al., 2013).

Le sujet de cette présentation consiste à faire l'état des lieux des compétences que les programmes d'éducation à l'orientation proposent de développer et d'observer les liens existant avec la question du bien-être professionnel et à la façon dont ils répondent aux défis d'un monde en transformation.

#### **Méthodologie**

Pour aborder ce sujet, il s'agira de proposer une définition du bien-être professionnel ; situer sa place dans les programmes d'orientation cantonaux romands de 9e, 10e et 11e ; identifier les objectifs proposés et les compétences travaillées qui permettent le développement du bien-être durant et après la scolarité des élèves.

#### **Résultats escomptés**

Une mise en lumière sur la manière dont les programmes d'orientation scolaire et professionnelle au secondaire I proposent d'aborder la question du bien-être et les compétences à le construire tout au long de la vie.

#### **Éléments de discussion**

Quelle place à l'éducation à l'orientation dans le programme scolaire en suisse romande ?

Ces programmes répondent-ils aux besoins des élèves ?

Quelle est la finalité de l'orientation pour l'École ?

L'éducation à l'orientation comme espace de développement des compétences transversales ?

#### *Bibliographie*

Maggiori, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 437-449. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.001>

Pelletier, D., & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In *Pour une approche éducative en orientation*. Gaëtan Morin.

Rochat, S. (2019). *L'art du conseil en orientation : Une carte des interventions* (Première édition). Editions Lucnia.

Rossier, J. (2022, mai 25). S'orienter dans un monde incertain. In *Les rendez-vous de l'orientation*. ONISEP. <https://oniseptv.onisep.fr/onv/s-039-orienter-dans-un-monde-incertain>

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing : A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

## Communications individuelles | AREF\_S14A\_12

### *Comment évaluer le harcèlement à l'école ? Validation d'une échelle comportementale.*

#### **DEVLEESCHOUWER Charlie, TOLMATCHEFF Chloé, GALAND Benoît**

UCLouvain, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Enseignement obligatoire, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : Harcèlement scolaire, Etude de validité, Bien-être, Outil d'évaluation, Problèmes psychosociaux

#### **Introduction**

Le harcèlement scolaire est une forme de violence qui se définit comme une relation de maltraitance ou d'abus au sein de laquelle une ou plusieurs personnes font subir délibérément et de manière répétée des actes négatifs à une ou plusieurs autres personnes

---

qui subissent cette situation et ne voient pas comment y mettre un terme (Olweus, 1994). Des études ont mis en évidence ses conséquences néfastes non seulement sur le bien-être des élèves mais également sur les résultats scolaires et l'apprentissage (Zych et al., 2015).

L'instrument le plus utilisé pour mesurer le harcèlement consiste à le définir de façon exhaustive et demander aux élèves à quelle fréquence ils ont subi ou fait subir ce phénomène (Kubiszewski et al., 2014). Malgré l'utilisation régulière de cette mesure, la longueur et la complexité de la définition interroge la validité de l'instrument. En effet, la définition n'est pas toujours comprise et ses éléments ne sont pas toujours utilisés par les élèves lorsqu'ils répondent aux questions (Green et al., 2013).

Cette étude propose de combler cette faille en validant une échelle dite « comportementale ». Celle-ci présente une série de comportements précis caractéristiques du harcèlement et demande aux élèves combien de fois ils ont subi ou fait subir cela à d'autres. À aucun moment, cette échelle n'évoque le terme « harcèlement ».

### Méthode

472 élèves de primaire entre 8 et 13 ans répartis dans 29 classes ont participé à cette étude. Outre notre échelle de harcèlement comportementale, nous avons utilisé l'item général de harcèlement définitionnel auto-rapporté de Olweus, ainsi qu'une mesure de désignation par les pairs. Enfin, le bien-être a été mesuré via le *Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)*.

### Résultats

Les analyses factorielles confirmatoires aboutissent à de bons indicateurs d'ajustement pour nos échelles de harcèlement agit et subit. Elles montrent également une bonne validité convergente avec l'échelle définitionnelle du harcèlement et la désignation par les pairs. Enfin, nos échelles comportementales sont davantage liées aux différentes dimensions du SDQ que les deux autres mesures du harcèlement, indiquant ainsi une meilleure validité prédictive.

### Discussion

Une mesure précise des actes de harcèlement permet d'accéder à une meilleure compréhension de ce phénomène. En outre, une échelle validée en français permet de l'appliquer dans nos régions sans passer par une étape de traduction.

#### Bibliographie

Green, J. G., Felix, E. D., Sharkey, J. D., Furlong, M. J., & Kras, J. E. (2013). Identifying bully victims: Definitional versus behavioral approaches. *Psychological assessment*, 25(2), 651.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., & Rusch, E. (2014). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 172(4), 261-267 : doi:<https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.09.018>.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and violent behavior*, 23, 1-21.

## *Evaluation de l'implantation du Soutien au Comportement Positif dans les cours de récréation d'une école maternelle et primaire belge francophone*

**BOCQUILLON Marie<sup>1</sup>, BISSONNETTE Steve<sup>2</sup>, BACO Christophe<sup>1</sup>, DEROBERTMASURE Antoine<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université de Mons, Belgique ; <sup>2</sup>Université TELUQ, Québec

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Enseignement obligatoire, Formation continue

*Mots-clés* : Formation continue, gestion des comportements, Soutien au Comportement Positif, implantation de dispositifs

La mise en place de dispositifs favorisant un climat positif au sein des établissements scolaires représente un enjeu majeur, tant pour le bien-être des enseignants que pour celui des élèves. En effet, la difficulté à gérer les comportements des élèves est l'une des principales difficultés des enseignants débutants et expérimentés (Dufour, 2010). Les élèves, de leur côté, ont besoin d'évoluer dans un climat favorisant leurs apprentissages et sécurisant (Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2016).

En Belgique francophone, dans le cadre de la mise en œuvre d'une gestion axée sur les résultats, chaque établissement doit rédiger un plan de pilotage comprenant des objectifs et les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ceux-ci. Pour rédiger ce plan de pilotage, l'école doit notamment identifier parmi plusieurs thématiques celles qui nécessitent des actions prioritaires. L'une de ces thématiques est « la prévention et la prise en charge des discriminations et des violences au sein de l'école [...] » (Fédération Wallonie--Bruxelles, 2019).

Pour favoriser un climat positif au sein des établissements, il importe de mettre en place des dispositifs dont l'efficacité (par exemple, sur la réduction du nombre d'écarts de conduite des élèves dont les faits de violence) a été démontrée par des recherches rigoureuses. C'est le cas du système *Positive Behavioural Interventions and Supports (PBIS)* (Lapointe & Freiberg, 2006), traduit en français par le terme Soutien au Comportement Positif (SCP) (Bissonnette et al., 2016).

Cette communication présente l'évaluation de l'implantation du Soutien au Comportement Positif dans les cours de récréation d'une école maternelle et primaire belge francophone ayant fait appel à notre équipe de recherche pour mettre en place ce système constituant un moyen d'atteindre un des objectifs de leur plan de pilotage, à savoir améliorer le bien-être des élèves et des enseignants dans les cours de récréation. Pour ce faire, une adaptation du School-Wide Evaluation Tool (Horner, Todd, Lewis-Palmer, Irvin, Sugai & Boland, 2004) a été utilisée. Ce protocole d'évaluation permet au chercheur d'évaluer l'implantation du SCP à partir d'observations réalisées dans l'école et d'entretiens avec la direction, les enseignants et des élèves. Les résultats



indiquent que l'équipe éducative a implanté avec succès la plupart des composantes du SCP. Pour ce qui est des composantes moins bien implantées, les résultats permettent de formuler des pistes d'amélioration du dispositif de formation.

#### *Bibliographie*

- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école. Montréal : Chenelière Education.
- Dufour, F. (2010). L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Université de Montréal, Papyrus dépôt institutionnel. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Moniteur belge, 19 septembre 2019, p. 87072.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The School-Wide Evaluation Tool (SET): A research instrument for assessing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/10983007040060010201>
- Lapointe, M. L., & Freiberg, H. J. (2006). Indiscipline, conflits et violence à l'école: Pistes nord-américaines. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.

## *Ecouter, partager et aider les autres : Des habiletés sociales à développer dès le préscolaire*

**ES-SAOUBI Soumaya<sup>1,2</sup>, HADJI Samira<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Fondation Marocaine pour la Promotion de l'enseignement préScolaire ; <sup>2</sup>Université Mohammed V de Rabat. Faculté des Sciences de l'Education

*Fils rouges SIEF : Bien-être*

*Domaine spécifique : Education et citoyenneté, Education et santé, Education tout au long de la vie*

*Mots-clés : Habiletés sociales, adaptation sociale, programme d'intervention, éducation préscolaire.*

L'éducation préscolaire est considérée comme une période cruciale pour acquérir et développer des comportements et des attitudes favorables aux interactions des enfants avec les autres (Lamboy, 2015). Porter attention aux autres, aider, partager, respecter son tour et communiquer adéquatement sont des habiletés qui favorisent les interactions avec les pairs, l'adaptation sociale, la réussite scolaire et contribuent à la santé et le bien-être des enfants. (Villeneuve, 2011). Toutefois, l'acquisition de ces habiletés est un processus complexe qui intègre à la fois des aspects affectifs, cognitifs et culturels (Bowen et al 2014). Malgré l'importance des habiletés sociales, on constate l'absence de programmes dédiés spécifiquement au développement de ces habiletés à tous les niveaux y compris le préscolaire dans le système éducatif marocain. Tenant compte de cette importance, le présent travail est une recherche action qui vise le développement des habiletés de l'écoute, du partage et d'aide aux autres à travers l'élaboration d'un programme d'intervention basé sur les jeux éducatifs, les histoires interactives, l'orientation des pratiques éducatives quotidiennes des éducatrices et l'implication des parents. Notre échantillon comprend 194 enfants répartis sur 12 classes préscolaires de différents quartiers, gérées par 8 éducatrices formées et outillées pour animer les activités du programme. Pour assurer le suivi du déroulement du programme et pour évaluer l'atteinte des objectifs fixés pour chaque habileté et la participation de chaque enfant dans la classe, des fiches d'évaluation pédagogiques ont été renseignées par les éducatrices sur une échelle de 1 à 10 ; en trois temps : directement après la première séance, après une semaine et après deux semaines. Ces fiches ont permis aussi de mettre le point sur l'implication des parents tout au long de la période de mise en place du programme. Les résultats montrent une progression dans la réalisation des objectifs fixés pour chaque habileté, au bout de la deuxième semaine, les moyennes enregistrées ont passé de 6/10 après la première séance à 9/10 au bout de la deuxième semaine. En ce qui concerne la participation des enfants, nous avons enregistré des moyennes supérieures à 6/10 pour un pourcentage de presque 90% des enfants. En revanche, l'implication des parents était plutôt faible vu les limites liées aux modalités de leur implication dans le programme. Par ailleurs, ce travail nous a permis de mieux articuler les connaissances théoriques au sujet de développement des habiletés sociales chez les enfants avec les pratiques éducatives en faveur d'un meilleur développement socio-émotionnel des enfants.

#### *Bibliographie*

- Lamboy, Béatrice. 2015. Les compétences psychosociales: Définition et état de connaissances . France : INPES Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé, 2015.
- Laurent, Geneviève. 2017. La compréhension de ses propres émotions et celles d'autrui chez les enfants d'âge préscolaire. Québec, Canada : Université Laval, 2017.
- Villeneuve, Mélanie. 2011. Evaluation de la compétence sociale d'élèves dysphasiques de niveau primaire fréquentant une école d'enseignement spécialisé. Québec : Université Laval, 2011.
- Krymko-Bleton, Irène. 2013. Développement affectif de l'enfant de la naissance à 12 ans. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013. ISBN 978-2-7624-2463-8.

## *Témoins de harcèlement scolaire : Identification de cinq profils psychologiques sur la base de la théorie du comportement planifié*

**MAUDUY Maxime<sup>1</sup>, BAGNEUX Virginie<sup>2</sup>, SÉNÉMEAUD Cécile<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Normandie Université, UNICAEN, Laboratoire de Psychologie Caen Normandie (LPCN, EA 7452) ; <sup>2</sup>Normandie Université, UNICAEN, Laboratoire de Psychologie Caen Normandie (LPCN, EA 7452) ; <sup>3</sup>Normandie Université, UNICAEN, Laboratoire de Psychologie Caen Normandie (LPCN, EA 7452)

Fils rouges SIEF : Bien-être

Domaine spécifique : Enseignement obligatoire

Mots-clés : harcèlement scolaire, témoin, profil, réaction de défense, théorie du comportement planifié

Le harcèlement scolaire (HS) concerne une majorité d'élèves et engendre des conséquences néfastes (1). Les chercheurs se focalisent sur les témoins de HS car ils constituent un levier important de prévention. Si leur réactions pro-harcèlement ou passives renforcent le HS, leurs réactions de défense réussissent souvent à mettre fin aux situations (2)(3). Cependant, peu d'élèves défendent les victimes (4). Une étape nécessaire à la prévention du HS par les témoins serait alors l'identification des leviers psychologiques que les défenseurs possèdent pour agir mais que d'autres n'ont pas. Ainsi, l'objectif de l'étude est de distinguer des profils de témoins sur la base de la combinaison des réactions comportementales au HS et des facteurs psychologiques issus de la théorie du comportement planifié (5) (TCP) à savoir l'attitude, les normes subjectives (NS) et le contrôle comportemental perçu (CCP).

### Méthode

527 collégiens ont répondu à un questionnaire mesurant le HS, leurs réactions comportementales, les facteurs psychologiques de la TCP et leurs intentions de défense. Une analyse en cluster a été réalisée sur les 276 élèves témoins (Mâge = 13.1, SD = 1.22). Ensuite, les clusters ont été comparés sur la base de l'intention d'aide.

### Résultats

Cinq clusters ont été identifiés. Le groupe 1 ("les témoins pro-défense", 23,2%) est caractérisé par des scores élevés d'attitude, de SN, de CCP et de réactions de défense ; le groupe 2 ("les témoins anti-défense", 17,7%) par de faibles scores sur les facteurs psychologiques et de scores élevés de passivité ; le groupe 3 ("les témoins pro-harcèlement", 9,1%) par de faibles scores sur les facteurs psychologiques et des scores élevés de réactions pro-harcèlement ; le groupe 4 ("les témoins aux croyances contradictoires", 20,7 %) par des scores élevés d'attitudes, mais faibles en NS et moyens en CCP et les réactions pro-harcèlement, passives et de défenses ; et le groupe 5 ("les témoins inconsistants", 29,3 %) par des scores élevés d'attitudes, de SN et de PBC, mais respectivement plus faibles et plus élevés pour les réactions de défense et de passivité. Enfin, l'intention d'aide est élevée chez les groupes 1 et 5, moyenne chez le groupe 4 et faible pour les groupes 2 et 3.

### Discussion

La mise en évidence de cette typologie des témoins présente deux implications majeures : 1) mieux saisir la diversité des témoins, notamment les « passifs » qui se distinguent selon trois profils psychologiques distincts, et 2) envisager de nouvelles stratégies de prévention adaptées aux besoins de chaque témoin.

### Bibliographie

Shaw, T., Dooley, J. J., Cross, D., Zubrick, S. R., & Waters, S. (2013). The forms of bullying scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1045–1057. <https://doi.org/10.1037/a0032955>

Espelage, D., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to Intervene in Bullying Episodes Among Middle School Students: Individual and Peer-Group Influences. *Journal of Early Adolescence*, 32(6), 776–801. <https://doi.org/10.1177/0272431611423017>

Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>

Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a Reliable and Valid Measure. *Journal of School Violence*, 15(2), 158–188. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.964801>

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

## Communications individuelles | AREF\_S14A\_13

### *Humanisme numérique et individualisme démocratique en éducation et formation. Jalons théoriques pour un dialogue aux enjeux pratiques*

#### **ROELENS Camille**

Université de Lausanne, France

Fils rouges SIEF : Numérique

Domaine spécifique : Education et citoyenneté, Politiques éducatives et régulations, Qualité en éducation

Mots-clés : éthique, numérique, humanisme, démocratie, Bildung

L'objet de cette contribution sera de mettre en dialogue – à l'aune des problématiques vives actuelles en éducation et formation – les concept respectifs d'*humanisme numérique* et d'*individualisme démocratique*. Le propos procédera ainsi de la philosophie politique de l'éducation et de l'éthique interdisciplinaire (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002/2013). Autrement dit, nous questionnerons d'une part la conversion du projet démocratique et de la démocratie comme mode de vie (un sens légué par Tocqueville) en pratiques éducatives, et d'autre part la manière dont le souci éthique et la culture numérique constituent aujourd'hui deux rouages essentiels du développement de l'autonomie morale des sujets humains.

Dans une première partie, nous présenterons, analyserons et discuterons la compréhension du numérique de Milad Doueïhi (2011), sa volonté de promouvoir un humanisme numérique qui en découle (2013), et les implications que ces deux premiers points peuvent avoir pour penser l'éducation et la formation.

---

Dans une deuxième partie, nous dégagerons les principales lignes de forces du défi que constitue la redéfinition des conditions même de l'éducation et de la formation dans une société démocratique des individus (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008).

Dans une troisième et dernière partie, nous montrerons comment ces deux vecteurs problématiques se rejoignent et se lient en un sens en la question philosophique de l'enfance de l'humanité démocratique, autrement dit la saisie de la radicale nouveauté des conditions de venue au monde et d'orientation dans le monde faites aux nouveaux venus humains. Nous argumenterons alors en faveur d'une ressaisie actualisée de la notion de *Bildung* comme ressource heuristique la plus à même de nous permettre de nous orienter dans la nouvelle pensée de l'éducation et de la formation requise par notre temps.

Nous suggérerons ainsi pour finir qu'une conscience adéquate de l'ampleur des mutations anthropologiques et civilisationnelles que ces linéaments d'analyse révèlent pourrait constituer en quelque sorte le socle indispensable de l'édification de toute capacité à assumer durablement une responsabilité éducative et formative aujourd'hui déjà, et demain plus encore.

#### *Bibliographie*

Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002/2013). Pour une philosophie politique de l'éducation. Arthème Fayard / Pluriel.

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). Conditions de l'éducation. Stock.

Doueïhi, M. (2011). Pour un humanisme numérique. Seuil.

Doueïhi, M. (2013). Qu'est-ce que le numérique ? Presses Universitaires de France.

Roelens, C. (2021). Enfance (de l'humanité démocratique). Le Télémaque, n° 60.

## *Former « à » et « enseigner par » la méthode Montessori à l'heure du distanciel - D'une bascule à l'autre...Relevons le défi !*

### **LE MOUILLOUR Ségolène**

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE L'OUEST, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Rapport au savoir, Formation, Apprentissage, Distanciel, Montessori

Août 2018, une cinquantaine d'enseignants d'écoles maternelle et élémentaire décident de suivre à l'Université Catholique de l'Ouest, un diplôme universitaire consacré à la pédagogie Montessori (Le Mouillour, 2021). Cette formation fixe comme objectifs : de permettre aux enseignants d'acquérir la maîtrise de moyens concrets pour mettre en place la pédagogie Montessori dans leur école ; de connaître les fondements anthropologiques, historiques et psychologiques de la pédagogie (Montessori, 2004) ; d'accompagner les personnes et leurs projets dans la mise en œuvre de la pédagogie Montessori dans leurs établissements ; d'entrer dans une démarche de recherche action. Cette formation pluridisciplinaire est coanimée par des formateurs spécialistes de la pédagogie Montessori et des enseignants chercheurs dont les travaux sont inscrits en Sciences de l'Éducation. L'ingénierie de formation propose une réelle médiation entre les apports théoriques et la mise en œuvre pratique. Contre toute attente, la formation qui devait se tenir en « *tout présentiel* » dans une ambiance Montessori, va finalement devoir, compte tenu du contexte sanitaire lié à la Covid-19, devoir basculer en mode distanciel. Du point de vue de la recherche, dans ce contexte, nous souhaitons ici interroger et comprendre : **Comment ces enseignants en pleine « bascule Montessori » dans leur pratique pédagogique, ont réussi à faire évoluer leur pratique auprès des élèves et s'adapter à la formation, lorsque l'une et l'autre sont passées en mode distanciel ?** Nous caractériserons dans un premier temps la population étudiée (profil, expérience, rapport au savoir, motivations pour la formation). Dans un second temps, nous tenterons de repérer comment ces expériences pédagogiques ont pu avoir un impact sur leur rapport au savoir (Charlot, 1997), mettant en tension deux logiques : l'apprentissage et la formation (Carré, 2015) ? Nous avons ainsi fait le choix de prendre appui sur les théories de la clinique de l'activité proposée par Yves Clot en 2008, qui permettent de conceptualiser les rapports entre chercheur et professionnels en vue de l'élucidation des enjeux de l'expérience et de sa « mise en problème ». Nous avons cherché au travers de focus groupes, d'entretiens semi-directifs et de questionnaires, d'identifier le sens que les enseignants ont pu donner à leurs pratiques avant et pendant la formation à la pédagogie Montessori avant et pendant la bascule en mode distanciel, et rendre compte également des logiques qui les sous-tendent. Enseignants et chercheur sont entrés au gré du temps et des différents espaces investis, dans une sémantique d'intelligibilité de leurs actions. Une recherche située aux frontières de la formation, l'action et de l'intervention.

#### *Bibliographie*

Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. Revue Française de Pédagogie, 190, p. 29-40.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir, éléments pour une théorie. Paris. Anthropos.

Clot, Y. (2008). Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. La Découverte.

Le Mouillour, S. (2021). On line with Montessori, se reconnecter avec le paradigme Montessori à l'ère du numérique. Dans Présence et numérique en éducation. Lormon. Le Bord de l'eau.

---

## Des transformations des technologies éducatives à l'ère du numérique en éducation, de l'imprimerie de Freinet à la technontologie : limites, apports et (r)évolution pédagogique

**PASQUIER Florent<sup>1</sup>, REGNIER Jean-claude<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Inspé Sorbonne Université, costech (utc), Ciret, France ; <sup>2</sup>UMR 5191 ICAR Université Lumière Lyon2, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Courants pédagogiques, Dispositifs et outils

*Mots-clés* : Pédagogie, techniques pédagogiques, technontologie, Freinet, P3i

Freinet et le Mouvement pédagogique ICEM furent précurseurs de la démocratisation de l'utilisation des techniques de reproduction et d'expédition par voie postale de contenus à vocation éducative et culturelle, comme la composition, l'impression et l'expédition de journaux d'enfants réalisés par eux-mêmes, entre écoles éloignées, permettant d'initier des échanges entre établissements et classes d'élèves, sortant ainsi du système relativement clos des écoles de cette époque.

Ces pratiques de production et diffusion ont ensuite évolué avec la transformation des supports, tel que le journal-vidéo dans les années 1980, le câble puis l'usage du satellite éducatif, facilitant l'enrichissement des contenus (image animée et son, durée des programmes) et la modification des formats et des heures de diffusion. Ces évolutions ont également entraîné une extension des domaines des savoirs et un élargissement des compétences travaillées. La fin des années 1990 voit un développement de ces pratiques, par l'accroissement sans précédent des capacités des outils et des réseaux numériques, et l'introduction de l'interactivité avec les utilisateurs (cédéroms, programmes, sites internet, objets mobiles, virtuels, intelligence artificielle, etc.).

Se posent alors au moins trois questions, de deux ordres différents :

- Techniquement, le remplacement des techniques analogiques par celles numériques n'a-t-il pas entraîné des changements et des baisses qualitatives de pratiques opératoires ? Avec quelles incidences sur la gestion de classe et les contenus éducatifs et de formation ?
- Humainement, le projet éducatif n'a-t-il pas été impacté dans son paradigme même en laissant entraîner les activités enseignantes et apprenantes vers un monde d'une toute autre nature, celui de la modernité en anthropocène, où la question même de l'ontologie (« l'être en tant qu'être ») est de devenir « augmentée », notamment dans une vision transhumaniste ?
- Pédagogiquement, comment le rôle de l'enseignant est-il impacté dans son fonctionnement même vis-à-vis des élèves, les postures et statuts des uns et des autres conduisant à des attentes soumises à plus de transversalité, de fluidité, d'adaptabilité ?

Cette communication vise à présenter dans une perspective multidisciplinaire les apports et les limites de ce qui est appelé le numérique en éducation, du point de vue de l'évolution des techniques (de celles de l'époque de Freinet à celles du numérique) ; l'impact des techniques modernes sur la condition humaine, avec l'apparition du terme « technontologie » (mixte de technique + ontologie), y compris d'un point de vue existentiel ; les implications dans les processus d'enseignement, avec la proposition d'une Pédagogie Intégrative, Implicative et Intentionnelle (P3i), issue de l'École Nouvelle, dans une approche critique envers le déterminisme technologique d'une part et les idéologies d'autre part.

### *Bibliographie*

Freinet, C. (1994). Œuvres pédagogiques. Paris : Seuil.

Régnier, J.-C. (1998). Méthode naturelle et tâtonnement expérimental, dans Actes du congrès Freinet 1996. Actes du congrès Freinet 1996., 312-325. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00402479/document>

Lemos, R., & Kern, V. (2009). Technontologies, Complexity, and Hybrid Interfaces. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 7(1), 29-37. <https://doi.org/10.31269/triplec.v7i1.74>

Pasquier, F. (2020). Les nouveaux paradigmes éducatifs : Quelles nécessités et quelles possibilités ? Mise en oeuvre et évaluation d'une pédagogie intégrative et implicative (P2i). *Phronesis*, 9(1), 70. <https://doi.org/10.7202/1069709ar>

Wallenhorst, N., Prouteau, F., & Serra-Coatanea, D. (2018). Éduquer l'homme augmenté : Vers un avenir postprométhéen.

## Regard historique sur le statut de l'image dans les manuels de français en Suisse romande (milieu du XIX<sup>e</sup> siècle-aujourd'hui)

**MONNIER Anne**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement obligatoire, Histoire de l'éducation

*Mots-clés* : approche historico-didactique - image - manuels scolaires - outils - textes littéraires

Pour accomplir son travail, l'enseignant utilise un certain nombre d'outils. Les manuels scolaires en font partie. Institutionnalisés avec la mise en place des disciplines scolaires à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ces derniers subissent des transformations importantes à partir des années 1970 en lien avec l'arrivée des médias et du numérique en classe (Choppin, 2008). Or, quel est l'impact de l'évolution de cet outil sur les contenus d'enseignement, notamment en français ?

Notre communication s'inscrit dans un projet de large envergure qui ambitionne d'historiciser l'enseignement de la littérature à l'école obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Il s'agit ici de poser la focale sur l'articulation entre image et textes littéraires dans les manuels de français destinés aux élèves des cycles II et III (élèves de 9 à 15 ans) de Suisse romande. En effet, si ces

derniers accordent une large place à l'image, en accord avec les injonctions du Plan d'études romand (2010), force est de constater qu'il n'en a pas toujours été ainsi. Une première analyse des manuels de lecture en vigueur en Suisse romande sur les derniers siècles met en évidence une différence importante entre le primaire et le secondaire. Si l'image est largement présente au primaire, elle est absente au secondaire jusque dans les années 1970, à l'instar de ce que met en évidence Duvin-Parmentier (2020) pour la France.

Notre problématique est donc la suivante. Quels sont les points de continuité et de rupture quant à la nature, le statut et la fonction de l'image en lien avec la lecture des textes littéraires dans les manuels du primaire et du secondaire ? Cette problématique peut être abordée à l'aide de trois sous-questions.

- Quels manuels de lecture comprennent des images ?
- Dans ceux-ci, quelles images sont sélectionnées et en lien avec la lecture de quels textes littéraires ?
- Quelles sont les finalités assignées à ces images, et à l'aide de quelles propositions didactiques et de quelles activités ces finalités sont-elles opérationnalisées ?

Pour répondre à ces questions, nous recourons à l'approche historico-didactique (Bishop, 2013) qui vise à historiciser les savoirs en français dans un système scolaire lui-même évolutif. Ainsi, nous recourons aux outils de l'historien – recueil de sources archivistiques et périodisation – mais convoquons pour l'analyse des concepts utilisés en didactique – disciplinarisation (Hofstetter & Schneuwly, 1998/2001) et sédimentation des savoirs et des pratiques (Ronveaux & Schneuwly, 2018).

#### Bibliographie

Bishop, M.-F. (2013). Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français. Dossier en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Vol.1. Note de synthèse. Document non publié.

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation* [En ligne], 117. Récupéré sur : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>

Duvin-Parmentier, B. (2020). La séance de lecture de l'image dans la séquence des professeurs stagiaires de français : représentations et choix méthodologiques. *Pratiques* [En ligne], 187-188. Récupéré sur : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9337>

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998/2001). Introduction. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le Pari des sciences de l'éducation* (pp. 7-28). De Boeck.

Ronveaux, Ch. & Schneuwly, B. (Ed.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipliner et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

## Communications individuelles | AREF\_S14A\_14

### *La formation initiale des enseignants à l'intégration des TICE au Bénin*

**ALLADATIN Judicaël, ROCHE Lionel**

Institut des sciences de l'éducation/Université Mohammed VI Polytechnique

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Formation continue, Formation des maîtres

*Mots-clés* : TICE, intégration des TICE, formation initiale, éducation

Dans le cadre de cette présentation, nous nous intéressons à la problématique de la formation initiale des enseignants du primaire à l'intégration des TICE au Bénin. Nous explorons le niveau d'utilisation des TICE et la formation à l'usage des TICE dans les écoles de formation d'enseignant. Nous nous intéressons aussi aux raisons qui justifient le contexte actuel de la formation des enseignants à l'intégration des TICE.

Bien qu'ayant la limite d'un échantillon de petite taille, notre enquête auprès d'enseignant(e)s et de responsables de centre de formation, permet de parvenir à des résultats qui montrent que presque dans tous les établissements de formation de nos répondants, il existe un module de formation aux TICE pour les futurs enseignants du primaire. Cependant, le seul module offert dans ces établissements est un cours d'initiation à l'informatique permettant de découvrir l'ordinateur et d'apprendre à réaliser la saisie de texte sous Word. On note aussi une très faible utilisation des TICE dans la formation des enseignants. Les répondants avancent principalement trois raisons pour justifier cet état de choses : le manque de moyens financiers et matériels dans les centres de formation, l'absence d'intégration des TICE dans les programmes de formation et la faible compétence techno-pédagogique des formateurs. L'analyse des données permet enfin de tracer quelques pistes pour l'amélioration de la formation initiale des enseignants à l'intégration des TICE au Bénin.

#### Bibliographie

Alladatin, J., Nguenouen, A., Borori, A., & Fonton, A. (2020). Pratiques d'enseignement à distance pour la continuité pédagogique dans les universités béninoises en contexte de pandémie de COVID-19 : Les points de vue des étudiants de l'Université de Parakou. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 163-177. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-16>.

El Abboud, G. (2014). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. *Formation et profession*, 23(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.107>

Félix, C., Filippi, P.-A., Gebeil, S., & Martin, P. (2021). « Si on avait pu se préparer... » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration Education*, N° 169(1), 101-105.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

Karsenti, T. (2019). Le numérique en éducation : Pour développer des compétences. <https://mobile.eduq.info/xmlui/handle/11515/37313>

---

## *Exprimer ses représentations à l'aide du stop-motion - L'exemple de la réaction chimique chez des futurs professeurs de sciences (AESI) en Belgique francophone*

**DEHON Jérémy, SNAUWAERT Philippe**

Université de Namur, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Formation des maîtres, Langage et éducation

*Mots-clés* : formation des enseignants, réaction chimique, stop-motion, représentations, TICE

Comme bon nombre de concepts en chimie, la réaction chimique peut être décrite selon les trois niveaux de savoir (macroscopique, microscopique, symbolique) constituant le « chemistry triplet » de Johnstone (1991). Or, il s'avère que la représentation de la réaction chimique au niveau microscopique constitue une tâche complexe pour les apprenants au cours de chimie (Dehon & Snauwaert, 2015). Les représentations dynamiques impliquant le mouvement des particules n'étant que peu enseignées dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone, il en ressort que le concept de réaction chimique construit par les élèves est souvent limité à ses états final et initial, sans modélisation du mécanisme dynamique.

Nous avons souhaité voir si cette lacune était observable chez les futurs professeurs de sciences en Belgique francophone (AESI). Comme d'autres chercheurs (Hoban, 2007 ; Wishart, 2017 ; Berg *et al.*, 2019), nous avons utilisé la technique du stop-motion afin que des étudiants puissent générer leur propre animation d'une réaction chimique. La technique du stop-motion est une technique simple et rapide qui permet de réaliser des vidéos destinées à l'enseignement. Pour réaliser des vidéos en stop-motion, les étudiants doivent réaliser des photos d'objets qu'ils positionnent différemment entre chaque photo. À l'aide d'une application dédiée, ces photos défilent à une vitesse entre 2 à 10 images par seconde, ce qui donne une impression de mouvement. Nous posons ainsi deux questions de recherche : (1) Quels sont les raisonnements à l'origine des types de représentations dynamiques microscopiques de la réaction chimique observables chez des étudiants en AESI dans des animations générées grâce à l'outil stop-motion ? (2) Quelles sont les modalités et les effets de la collaboration entre les étudiants lors de la réalisation des animations, y compris les contraintes liées à l'outil stop-motion ?

Avec un matériel volontairement simplifié, une application pour tablettes facile d'accès (« Stopmotion Studio ») et une tablette fixée à un support, nous avons créé un dispositif favorisant la création aisée d'animations. Le test effectué auprès d'une trentaine d'étudiants en AESI sciences a permis de montrer la coexistence de différents types de représentations des réactions chimiques (par ex. : en fonction du rôle de collisions) chez les aspirants professeurs. Des limites associées à l'outil stop-motion ont été relevées (par ex. : la propension à bouger un minimum d'objets à la fois). Enfin, en enregistrant les discussions entre étudiants pendant la réalisation des animations, nous avons pu analyser les modalités de la collaboration entre étudiants, et extraire un pattern général relevant les étapes principales de la création des vidéos.

### *Bibliographie*

Berg, A., Orraryd, D., Pettersson, A.J. et Hulten, M. (2019). Representational challenges in animated chemistry: self-generated animations as a means to encourage students' reflections on sub-micro processes in laboratory exercises. *Chemical Education Research and Practice*, 20, 710-737.

Dehon, J. et Snauwaert, P. (2015). L'équation de réaction : une équation à plusieurs inconnues – Étude de productions d'élèves de 16-17 ans en Belgique francophone. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, 12, 209-235.

Hoban, G. (2007). Using slowmotion to engage preservice elementary teachers in understanding science content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(2), 75-91.

Johnstone, A.H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7, 75-83.

Wishart, J. (2017). Exploring how creating stop-motion animations supports student teachers in learning to teach science. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1-2), 88-101.

## *L'enregistrement vidéo : un outil numérique pour analyser l'activité réelle des praticiens formateurs au cours de l'entretien post-leçon*

**DESCOEUDRES Magali, GRANDCHAMP Annabelle**

HEP Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Formation des maîtres, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : entretien d'auto-confrontation, formateur débutant, développement professionnel, clinique de l'activité, alternance

### **Introduction**

Cette étude vise à éclairer les enjeux du dispositif de formation en alternance des enseignants généralistes du canton de Vaud. Les praticiens formateurs (PF) jouent à la fois le rôle de formateur envers leurs stagiaires, mais aussi d'évaluateur lorsqu'ils sont amenés à valider leurs compétences en stage. Cette double posture, tantôt formative, tantôt certificative, induit des tensions qui animent les PF qu'ils soient novices ou expérimentés (Bonnelle, 2014). Le but de cette recherche est, d'une part, d'analyser l'activité réelle du PF lors des entretiens post-leçon afin de comprendre la façon dont il surmonte les différentes tensions au regard de ses diverses fonctions. D'autre part, l'intérêt de cette recherche consiste à éclairer, à la lumière de l'entretien post-leçon, la difficulté des stagiaires à dépasser la juxtaposition d'expériences en stage perçues comme formatrices, et de contenus théoriques reçus en institut de formation, jugés abstraits au regard des préoccupations de métier.

### **Cadre théorique et méthodologique**

---

Cette étude emprunte les apports de la Clinique de l'Activité (Clot, 2008) qui suppose un processus de développement prenant sa source dans les conflits intrapsychiques créés non seulement par des situations d'auto-affectation (Bournel-Bosson, 2011), mais aussi par l'écart entre l'activité réelle et l'activité réalisée.

Huit entretiens d'autoconfrontation simples et croisés ont été menés avec six PF en formation sur la base d'extraits vidéo issus d'entretiens post-leçon. Grâce au dispositif numérique qui les confrontait à leur activité filmée, les six participants ont pu accéder au réel de leur activité qui contenait notamment une part empêchée. Une fois retranscrites, les données ont été traitées à l'aide de la méthode de Bruno et Méard (2018).

### Résultats et retombées visées

Les résultats mettent en évidence les nombreux conflits intrapsychiques qui émergent dans l'activité des six PF engagés dans cette étude pour répondre au mieux à leurs préoccupations et surmonter les diverses contraintes liées au dispositif d'alternance, mais aussi à une faible expérience de PF. La réalisation d'entretiens d'auto-confrontation grâce à l'outil vidéo ouvre des pistes intéressantes concernant les dispositifs actuels de la formation en alternance par une compréhension approfondie des enjeux et des besoins des différents acteurs concernés.

#### Bibliographie

Bonnelle, S. (2014). A quelles conditions un entretien post visite de stage peut-il être un temps de formation pour l'étudiant, futur enseignant ? Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 4, 4-11.

Bournel-Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. Dans B. Maggi (Eds.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 147-162). Paris : PUF.

Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-60.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

## *Analyser l'activité de tuteurs étudiants et d'étudiants tutorés à des fins de vidéo-formation : le cas du tutorat par les pairs*

**GAUDIN Cyrille<sup>1</sup>, HEURTEBIZE Sylvia<sup>2</sup>, CLAVEL Anna<sup>2</sup>, LISON Christelle<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université de Limoges, France ; <sup>2</sup>Institut Français de L'Éducation-ENS de Lyon, France ; <sup>3</sup>Université de Sherbrooke, Québec

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Tutorat universitaire, tutorat par les pairs, tuteur étudiant, étudiant tutoré, vidéo-formation

Institutionnalisé depuis une vingtaine d'année en France, le tutorat universitaire recouvre une hétérogénéité de dispositifs majoritairement organisés autour deux catégories : (a) l'accueil et l'information des nouveaux bacheliers à l'université sur la période de rentrée et (b) l'accompagnement préventif, formatif et/ou remédial des étudiants durant l'année universitaire (Pourcelot, 2020). Peu d'études portent néanmoins sur le travail des tuteurs étudiants (e.g., Bédouret, 2004) et l'expérience des étudiants tutorés (e.g., Pourcelot & Ben Abid-Zarrouk, 2016). L'objet de notre communication est donc d'approfondir l'étude de l'activité de tuteurs étudiants et d'étudiants tutorés en situation de tutorat par des pairs, et ce, à des fins de vidéo-formation. L'étude s'inscrit dans un programme de recherche Néopass© orienté par une visée de formation cherchant à analyser l'activité des professionnels au travail dans ses dimensions visibles et non-visibles à partir de l'observation de situations réelles (Ria, sous presse). Ce programme comporte cinq phases d'étude et de conception qui se succèdent comme des boucles itératives pour développer l'espace *tuteur* de la plateforme de vidéo-formation *NéopassSup* : (i) création d'un observatoire de l'activité, (ii) sélection des modélisations pour les transformer en ressources pour la formation, (iii) observation des incidences de ces ressources sur les pratiques de tuteurs en formation, (iv) conception d'une interface prototype et (v) lancement de la plateforme. Correspondant à la première phase, le dispositif support de l'étude a consisté à suivre le travail d'une vingtaine de tuteurs étudiants (tuteur d'accueil, tuteur d'accompagnement et étudiant assistant) auprès d'étudiants tutorés de différentes composantes d'une université. Pour réaliser l'étude, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites en *verbatim* et traitées selon la procédure de Chaliès (2012) : l'enregistrement vidéo de la situation de tutorat et les entretiens d'auto-confrontation des participants. Les résultats mettent en lumière cinq situations emblématiques du tutorat par les pairs (assister un étudiant à besoin spécifique, animer un tutorat, transformer le format pédagogique, co-animer un tutorat et informer, accueillir et enrôler les étudiants), et pour chacune, les activités typiques des tuteurs. Ils montrent également qu'en l'absence d'une véritable formation à la pédagogie, l'activité des tuteurs est principalement étalonnée par quatre expériences : leur vécu passé ou actuel d'étudiant, leur vécu de tutoré, le partage avec d'autres tuteurs et le partage avec les enseignants. Ils montrent enfin les convergences-divergences entre les activités des tuteurs et celles des tutorés. L'exploitation de ces données à des fins de vidéo-formation des tuteurs étudiants est discutée.

#### Bibliographie

Bédouret, T. (2004). Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université. *Recherches et Éducatives* [En ligne], 6. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.331>

Chaliès, S. (2012). La construction du « sujet professionnel » en formation : contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches non publiée, Université de Toulouse Jean Jaurès, France.

Pourcelot, C. (2020). Le tutorat universitaire en France : quelles mises en œuvre pour quelle évaluation et amélioration ? *La Revue LEeE* [En ligne], 2. DOI : <https://doi.org/10.48325/rlee.002.03>

Pourcelot, C., & Ben Abid-Zarrouk, S. (2016). Une estimation « subjective » de l'efficacité du tutorat méthodologique. *Recherches & Éducatives* [En ligne], 15, 171-188. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3162>

## Communications individuelles | AREF\_S14A\_16

### *L'école d'aujourd'hui date d'hier. Quelles perspectives pour faire évoluer la forme scolaire de manière systémique ?*

**LEHMANN Raphaël, LEBRETON Maud**

HEP-BEJUNE, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement obligatoire, Leadership en éducation, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : forme scolaire, format pédagogique, apprentissage organisationnel, changement, approche systémique

L'école publique en Suisse romande, dans son fonctionnement, est organisée selon les principes fixés depuis des décennies. Ainsi, la forme scolaire et le format pédagogique (Veyrunes, 2017) sont le fruit d'une tradition dans laquelle l'enseignant·e occupe une fonction centrale. L'enseignement collectif et simultané, réalisé sous forme de cours dialogué, demeure la principale manière de travailler dans un paradigme centré sur l'enseignement (Tardif, 1998). De cette base paradigmatique découlent la structuration du temps, de l'espace, des pratiques de l'école publique malgré l'évolution préconisée par la recherche en éducation (Maulini et al., 2014).

Si des approches nouvelles existent ponctuellement, aucun changement pérenne de la forme scolaire n'a été constaté depuis la seconde moitié du XIXe siècle (swissuniversities, 2018). En effet, le projet de l'école, dans sa mission d'instruction et d'éducation, ne s'est que partiellement adapté aux bouleversements sociétaux du XXe siècle. Face aux défis que pose le XXIe siècle (quatrième révolution industrielle, changement climatique, évolution géopolitique et conséquences migratoires, ...), seule une approche systémique et interdisciplinaire peut permettre de comprendre la forme scolaire (Vincent, 2012).

Cette communication présente une modélisation du fonctionnement de l'école envisagée comme écosystème. A ce jour, les travaux issus des différents champs de la recherche en éducation investissent isolément les composantes de l'école et restent, par conséquent, cantonnés à une approche analytique (Lapointe, 1993). A l'inverse, dans une approche systémique, le fonctionnement de l'école dépend simultanément de l'influence réciproque des pratiques culturelles, administratives et pédagogiques. À l'intersection de la culture scolaire, individuelle et collective, de la gestion ainsi que de l'enseignement, les interactions entre les actrices et acteurs (Giauque, 2002) rendent visible le système de régulations propres à l'école, principale voie d'accès au changement.

L'approche systémique retenue offre une base méthodologique à un projet de recherche interdisciplinaire ancré dans le champ de l'ergonomie des organisations, l'administration publique et la pédagogie. L'équipe interdisciplinaire envisage d'identifier les freins et les leviers du changement dans le fonctionnement de l'école publique, tant du point de vue de la forme scolaire que du format pédagogique pour installer durablement le paradigme centré sur l'apprentissage tel que préconisé par l'UNESCO (2013).

#### *Bibliographie*

Giauque, D. (2002). Coordination et coopération au sein d'ensembles organisés: une affaire de confiance. *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 39(4), 453-470.

Lapointe, J. (1993). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. Repéré à <http://yves.noblet.free.fr/Files/Other/DOCUMENTATION/Divers/Approche%20systemique%20de%20la%20technologie%20de%20l%20education.pdf>

Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*. 11 (3), 4-9.

Veyrunes, Ph. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : presses universitaires du Midi.

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire: débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, (1), 109-135.

### *Tentative de caractérisation de la philosophie de l'éducation française*

**GÉGOUT Pierre**<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Laboratoire Inter-universitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (UR 2310), équipe Normes & Valeurs, Université de Lorraine ; <sup>2</sup>Laboratoire École, Mutations, Apprentisages (EA 4507), CY-Université

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Formation continue, Formation des maîtres, Histoire de l'éducation

*Mots-clés* : philosophie de l'éducation, philosophie, sciences de l'éducation

La philosophie est une discipline qui regroupe plusieurs champs d'investigation (politique, art, sciences...). D'un point de vue institutionnel, les acteurs qui font vivre ces champs se trouvent souvent dans des laboratoires et des départements de philosophie. Or, du moins en France, les philosophes qui portent la philosophie de l'éducation sont rarement dans une telle situation. Ils sont plutôt rattachés à des laboratoires pluridisciplinaires ou en Sciences de l'éducation, et enseignent au sein de départements en



---

Sciences de l'éducation ou en formation des enseignants. Ce fait pose la question de la reconnaissance et au développement futur de la recherche en philosophie de l'éducation.

En effet, on peut conjecturer que les philosophes travaillant dans des laboratoires de philosophie sont au contact des travaux de leurs collègues philosophes aux orientations variées. Ils sont également au fait des dernières évolutions de leur discipline. Le philosophe de l'éducation, lui, est isolé du point de vue disciplinaire. Ses interlocuteurs sont soit d'autres philosophes de l'éducation, soit des chercheurs travaillant dans le champ de l'éducation avec un autre ancrage disciplinaire.

Nous formulons l'hypothèse que cette situation institutionnelle donne à la philosophie française de l'éducation une singularité produite et entretenue trois processus distincts. D'abord, la philosophie de l'éducation tend elle-même à être de plus en plus interdisciplinaire, à l'image de l'environnement de recherche dans lequel baignent ses acteurs. Ensuite, elle reste étrangère aux changements globaux qui touchent les autres champs d'investigations philosophiques. Enfin, elle développe des thématiques de recherche liés aux enjeux pratiques en éducation en raison de sa proximité avec de tels enjeux.

Pour tester ces hypothèses, nous présenterons une étude en cours portant sur l'ensemble des articles publiés dans la revue *Le Télémaque* depuis 2006. D'un point de vue méthodologique, nous conjecturons que ce corpus reflète les caractéristiques intrinsèques de la philosophie de l'éducation telle qu'elle est pensée et se pratique en France. Si ce corpus témoigne 1) d'une forme d'interdisciplinarité, 2) de l'absence d'approches vivaces dans d'autres champs philosophiques, 3) d'un souci « pratique » pour l'éducation, nous estimerons que nos hypothèses seront corroborées.

Cette étude et ces résultats invitent alors à poser la question du futur de cette discipline contributive aux Sciences de l'éducation : la philosophie de l'éducation pourra-t-elle encore longtemps rester de la philosophie si, à ses considérations pratiques et interdisciplinaires s'ajoute une distance de plus en plus grande avec les évolutions et avancées dans le reste de la philosophie ?

#### *Bibliographie*

Egea-Kuehne D., (1997). Note de synthèse: Philosophie de l'éducation dans le monde anglophone. *Revue française de pédagogie*, volume 121, 1997. L'éducation comparée. pp. 141-155

Forquin, J.-C., (1989). Note de synthèse: La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue française de pédagogie*, volume 89, 1989. pp. 71-91

Pouivet, R., (2008), *Philosophie contemporaine*, PUF

Pudal, R., (2004). La difficile réception de la philosophie analytique en France, *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, volume 2 (n°11), p. 69-100.

## *Cartographier le leadership au sein des établissements scolaires : premiers résultats de recherche*

**PROGIN Laetitia<sup>1</sup>, TULOWITZKI Pierre<sup>2</sup>, GRIGOLEIT Ella<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Suisse ; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Leadership en éducation, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : leadership, professionnel-le-s, direction, équipe, enseignant-e-s

Nous analysons la manière dont le leadership des professionnel-le-s est exercé au sein des établissements de la scolarité obligatoire. Depuis plus d'une décennie en Suisse romande et alémanique, des travaux de recherche sont publiés sur le travail des directions en éducation. Mais ils portent essentiellement sur le leadership exercé par les détenteur-trice-s d'une autorité formelle, celle des directeur-trice-s d'école. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons à l'ensemble des professionnel-le-s de l'enseignement travaillant quotidiennement dans une école (directeur-trice, doyen-ne-s, enseignant-e-s) détenteur-trice-s ou non d'une autorité formelle mais susceptibles d'orienter réellement l'activité commune.

Nos questions de recherche sont : qui exerce du leadership au sein des écoles ? Sur qui et/ou sur quoi exercent-elles/ils ce leadership ? Quelles sont les ressources mobilisées pour le faire ? Quels rapports entretiennent les professionnel-le-s au leadership qu'elles/ils exercent ou qui est exercé sur elles/eux ? Quels sont les principaux enjeux de pouvoir existant ? Quelles sont les convergences et les divergences entre établissements mais aussi entre cantons où ils se situent ?

Nous conceptualisons le leadership en tant que processus d'influence entraînant, orientant et fédérant une action collective. Gather Thurler (2000) précise que cette influence est régulière et répétée sachant que « n'importe quel membre d'une communauté exerce de temps à autre de l'influence, mais certains infléchissent le cours des choses plus souvent que d'autres » (p.151). Cette conceptualisation selon laquelle le leadership n'est pas l'attribut d'une personne a été mise en évidence par les sociologues des organisations dont Crozier & Friedberg (1977) et Friedberg (1993) même si ceux-ci mobilisent le concept de pouvoir plutôt que celui de leadership.

Afin de répondre à nos questions, nous menons des observations et des entretiens au sein de douze établissements primaires et secondaires en Suisse romande (Canton de Vaud) et en Suisse allemande (canton d'Argovie). Au total, nous réaliserons quarante-huit semaines d'observations et une centaine d'entretiens. La communication portera sur les résultats de la phase exploratoire de cette recherche qualitative soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique. Ils seront structurés en fonction de nos principales questions de recherche. Nous identifierons notamment les acteur-trice-s et/ou groupes d'acteur-trice-s exerçant du leadership ainsi que les éventuels points de convergence et de divergence à ce sujet en fonction des régions concernées (romande et alémanique). Plus généralement, les résultats pourraient être réinvestis dans la formation afin de soutenir tou-te-s les différent-e-s professionnel-le-s contribuant au fonctionnement de leurs écoles.

---

#### Bibliographie

- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.

## SYMPOSIUM AREF – Mercredi 14.09.2022, 10:30 – 12:00

### Questionner des dispositifs de formation-recherche pour faire face aux défis d'accompagnement du développement professionnel | AREF\_S14A\_17

*Président(s) de session:* **GUZZO Célia** (UniGE SSED), **NAEF Lora** (UniGE SSED)

*Discutant(s):* **BALSLEV Kristine** (UniGE SSED)

*Fils rouges SIEF :* Bien-être

*Domaine spécifique :* Dispositifs et outils, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés :* développement professionnel, formation continue, discours des enseignant-es, enquêtes collaboratives

La carrière enseignante est souvent longue et, tout comme les élèves, elle évolue au fil du temps. L'enseignant-e, qu'il/elle soit novice ou expérimenté-e, vit quotidiennement des situations singulières dans lesquelles de multiples enjeux interagissent. Il lui est fréquemment nécessaire de prendre du recul sur sa pratique afin de la repenser et d'essayer de mieux la comprendre, notamment dans l'optique de la faire évoluer. Afin d'être en mesure d'actualiser régulièrement sa pratique, la formation doit être au service de son développement permanent (OCDE, 2014). Ce symposium s'inscrit dans l'axe 3 : les communications portent sur le développement professionnel des participant-es à la formation, qui peut impacter le bien-être au travail (Morin et Gagné, 2009).

Aujourd'hui, les formations initiales ou continues sont de plus en plus pensées à partir du terrain afin d'être au plus proche des préoccupations des professionnel-les. Dans cette optique, différents dispositifs de formation-recherche basés sur l'activité réelle des enseignant-es sont proposés. Ceux-ci visent prioritairement le développement professionnel des enseignant-es et tentent d'éviter la mise en avant d'une seule pratique considérée comme modèle. Pour comprendre comment le développement professionnel opère, il est important d'accéder à l'activité réalisée des professionnel-les (ce que l'on voit) mais également et surtout à leur activité réelle (ce que l'on ne voit pas) (Clot et al., 2000). L'usage de traces audio et/ou vidéo, notamment lors d'enquêtes collaboratives (Lussi Borer et al., 2018), permet d'accéder à cette activité réelle tout en offrant la possibilité d'échanger sur les conceptions et/ou pratiques des professionnel-les. L'objectif de ces enquêtes est aussi de permettre aux professionnel-les d'explorer et de se confronter à de nouvelles manières de penser et de faire.

Ce symposium vise à mettre en évidence le développement de la boucle recherche-formation en questionnant certaines facettes de ces dispositifs ainsi que leurs potentiels effets. L'objectif est ici de s'intéresser aux méthodes d'analyses permettant d'identifier des processus de développement professionnel à partir des discours des enseignant-es et des formateurs/trices lors des différentes étapes de formation. Les discussions porteront sur la manière dont ces méthodes d'analyse permettent de mettre en exergue des traces de développement professionnel, potentiels indices de bien-être.

#### Bibliographie

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1).

Lussi Borer, V., Muller, A., Guffond, S., & Sonzogni, E. (2018). Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives. Dans *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 235-248). Louvain: UCL Presses universitaires de Louvain.

Morin, E., Gagné, C. (2009). Donner un sens au travail : promouvoir le bien-être psychologique. *Études et recherches, IRSST*, R-624, 20 p. [www.irsst.qc.ca/publication-irsst-donner-un-sens-au-travail-promouvoir-le-bien-etre-psychologique-r-624.html](http://www.irsst.qc.ca/publication-irsst-donner-un-sens-au-travail-promouvoir-le-bien-etre-psychologique-r-624.html)

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris.

### *Émergence et circulation des représentations dans le discours des enseignant-es : le rôle des formateurs/rices au sein d'un dispositif de formation continue*

**GUZZO Célia**, **NAEF Lora**

UniGE SSED

Les recherches en clinique de l'activité soutiennent l'importance d'offrir aux professionnel-les un espace sécurisé et bienveillant au sein duquel ces dernier/ères sont encouragé-es à se questionner et débattre quant à leur façon d'exercer leur métier (Clot, 2014). Ainsi, selon ce courant, « l'existence de points de vue différents non seulement n'est pas un drame, mais elle peut d'abord être une source de développement » essentiel à la santé et au bien-être au travail (Clot, 2014, p.10). Dans cette idée, un dispositif de formation continue d'enseignant-es sous forme d'enquête collaborative inspiré de Dewey (1993) a été mis en place dans

---

plusieurs établissements scolaires du canton de Genève. Les participant·es ont récolté des traces vidéo de leur activité afin d'investiguer conjointement, entre eux/elles et avec les formateurs/rices, un objet d'enquête prédéfini. Nous avons remarqué qu'en co-analysant leur activité, les participant·es sont amené·es à évoquer certaines représentations qu'ils/elles ont sur leur pratique. Ainsi, à l'instar de Cambra Giné (2003), nous considérons que les représentations des enseignant·es circulent dans leur discours. Sachant que les enseignant·es utilisent leurs représentations comme « cadre de références et boîtes à outils pour aborder et maîtriser les situations de classe » (p.207), il semble pertinent d'étudier la façon dont ces représentations émergent et prennent formes dans ces espaces de formation continue.

L'objectif de cette communication est ainsi de présenter l'état d'avancement d'une étude sur la manière dont les représentations des enseignant·es circulent et sont traitées au sein du dispositif de formation. Ainsi, il nous semble également important de comprendre les gestes des formateurs/rices consistant à identifier ces représentations, à les rendre explicites et/ou à les proposer comme objets de débat afin de les remettre en question voire de les transformer. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les représentations qui circulent dans le discours des enseignant·es au sein du dispositif ? Quel est le rôle des formateurs/trices dans cette « circulation » ?

Pour y répondre, nous avons procédé à une analyse du discours des protagonistes au sein du dispositif d'enquête collaborative, en prenant appui sur les principes de la théorisation ancrée (Paillé, 1994). Nous avons effectué, à l'aide d'un double codage, une analyse interprétative des verbatims issus de deux enquêtes collaboratives menées sur deux terrains différents au primaire et au secondaire.

#### *Bibliographie*

- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Clot, Y. (2014). Réhabiliter la dispute professionnelle. *Le journal de l'école de Paris du management*, (1), 9-16.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147- 181.

## *Effets de l'analyse collective d'entretiens sur le développement professionnel de mentors à l'enseignement*

**DE SIMONE Soraya**

HEP Vaud

Cette communication s'intéresse au développement professionnel de formateurs de terrain accueillant des stagiaires dans leur classe. Dans ce contexte en alternance à l'enseignement, le dispositif de recherche-formation des *Mentoring Conversation Studies* (De Simone, 2019), s'inscrivant dans un genre de recherches collaboratives (Lussi Borer et al., 2018), propose de réunir des mentors afin de décrire, comprendre et analyser les médiations (Vygotski, 1938/1997) mobilisées dans les entretiens menés avec leur stagiaire (Balslev, 2016). Ainsi, à partir des transcriptions des entretiens menés par les participant·es avec leur étudiant·e, les mentors discutent, clarifient et analysent collectivement les effets de leurs relances sur les novices. Cette contribution souhaite ainsi identifier si les discussions conduites durant les MCS constituent des occasions de développement professionnel pour les mentors. En effet, la mise en abîme produite par le changement de casquette inhérente au passage d'un rôle de mentor en classe à celui de l'analyse de sa pratique de mentor entre formateurs, met en exergue des prises de conscience à propos des médiations issues des entretiens, générant potentiellement un sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 2015) soutenant le bien être des participant·es.

D'un point de vue méthodologique, huit séances de deux heures réparties sur un semestre constituent le dispositif MCS retenu dans la présente contribution. Ces séances ont été enregistrées de manière audio, puis transcrites. Afin d'éclairer les éléments sur lesquels portent les échanges durant les MCS, la méthode de l'analyse du discours a été retenue, notamment au travers de catégories, telles que la nature des savoirs, les opérations de pensée (De Simone, 2019) et les systèmes de régulation (Buysse, 2018). Ainsi, cette recherche se situe dans une perspective qualitative à visée compréhensive. Par ailleurs, cette contribution expose les résultats de l'étude des discussions menées durant les séances MCS pendant un semestre entre quatre mentors intervenant au primaire (cycle 1 accueillant des élèves de 4-8 ans) et une formatrice de la HEP Vaud.

Dès lors, cette communication présente d'une part les éléments sur lesquels les participant·e.s focalisent leur attention durant les séances collectives, et d'autre part, sur l'identification de freins ou de leviers pouvant émerger des *Mentoring Conversation Studies*. Le but visé par cette étude est de comprendre les conduites des mentors durant ces échanges collectifs afin d'identifier si ces derniers génèrent un effet sur leur développement professionnel au fil du temps. Le rôle joué par la formatrice-chercheuse assumant différentes postures en fonction des séances MCS sera également décortiqué et exposé.

#### *Bibliographie*

- Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants ? Dans V. Lussi Borer et L. Ria. *Apprendre à enseigner* (p. 155-167). Presses Universitaires de France.
- Buysse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20-35.
- De Simone, S. (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de *Mentoring Conversation Studies* (MCS). *Education & Formation*, 314. En ligne : consulté le 12.12.2019. URL : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Lussi Borer, V., Muller, A., Guffond, S., & Sonzogni, E. (2018). Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives. Dans *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 235-248). Louvain: UCL Presses universitaires de Louvain.

## *Vidéoscopie et autoconfrontations croisées entre pairs pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels novices*

**NEUHAUS Olivier**

HEFP

Pour de nombreux enseignants professionnels en Suisse romande, l'entrée dans le monde de l'enseignement se fait de manière immersive. En effet, pour des raisons aussi bien organisationnelles que structurelles, dans plusieurs cantons suisses, aucune formation pédagogique n'est proposée aux novices avant au moins une année de pratique. Les enseignants novices passent ainsi du rôle d'expert d'un domaine à celui de novice dans son enseignement, ce qui n'est pas sans provoquer un changement aussi bien d'identité professionnelle que de statut social (Deschenaux & Roussel, 2011) et ceci, dans la majorité des cas, sans soutien ni accompagnement autre qu'administratif avant de débiter une formation pédagogique en cours d'emploi à la HEFP.

Afin de pallier ce manque d'accompagnement, relevé entre autre dans une précédente recherche (Neuhaus, 2019), un dispositif sous forme d'enquêtes collaboratives (Dewey, 1993) partant d'analyses vidéos puis d'autoconfrontations-collectives entre pairs a été mis en place dans plusieurs établissements professionnels. Celui-ci fait office d'une recherche dont les questions principales sont : quelles sont les préoccupations et propos tenus par des enseignants novices tels qu'ils les ramènent dans le cadre de ce dispositif ? Ces préoccupations et propos évoluent-ils durant l'année et, si oui, comment ?

A des fins de recherche, les autoconfrontations-collectives sont également filmées et transcrites sous forme de verbatim. Ces données ont ensuite fait office d'une double analyse : la première par théorisation ancrée (Paillé, 1994) permettant de détecter l'évolution des thèmes abordés et remarques réalisées d'une rencontre à l'autre et la seconde basée sur la détection des échanges se jouant entre les participants durant les entretiens.

Cette communication permettra de relever en quoi ce dispositif d'enquête collaborative entre pairs permet d'accompagner les enseignants en formation dans leur intégration. Celle-ci s'inscrira ainsi dans l'axe 3 du colloque (« le bien-être en éducation et formation »). En effet, l'hypothèse est que, en réservant ce dispositif à des enseignants novices uniquement, ceci permet d'échanger dans un espace de confiance où ces derniers seront à l'aise pour partager sur leurs pratiques et accepter de parler de leurs propres difficultés permettant ainsi de les aider dans leur nouvelle fonction voire à déculpabiliser sur les problèmes qu'ils rencontrent (Leblanc, 2016). Les indices montrant l'apport du dispositif sur le développement professionnel de ces enseignants plongés en immersion professionnelle (et favorisant de par là-même le bien-être) seront ainsi relevés.

### *Bibliographie*

Deschenaux, F., & Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : Le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 15-26. *Recherches en éducation*, 11, 15-26.

Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête*. Presse Universitaires de France.

Leblanc, S. (2016). 2ème partie – Chapitre 9 / Apprendre par la vidéoformation : Quelles modalités pour quels apprentissages ? In V. L. Borer & L. Ria (Éds.), *Apprendre à enseigner* (p. 141-153). Presses universitaires de France, Paris.

Neuhaus, O. (2019). *La place du mentor dans l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants professionnels* [University of Geneva]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136198>

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>

### Les technologies émergentes en éducation | AREF\_S14B\_01

*Président(s) de session* : **BÉTRANCOURT Mireille** (Laboratoire TECFA (<https://tecfa.unige.ch/fr/>), Université de Genève),  
**ROY Normand** (GRIIPTIC, Université de Montréal, Canada)

*Discutant(s)* : **POELLHUBER Bruno** (Université de Montréal)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Technologies émergentes, laboratoires créatifs, environnement virtuel, pratique make

L'émergence des technologies en éducation ne date pas d'hier, mais il faut reconnaître que la dernière décennie a mené à des nombreux changements en éducation. Il suffit de constater que la tablette numérique iPad a vu le jour en 2010 pour comprendre à quel point les changements ont été rapides. Un peu plus de 10 ans plus tard, on retrouve des tablettes dans une majorité d'écoles, des tableaux numériques interactifs dans les classes, des robots pédagogiques, etc. Plus récemment, nous avons l'émergence de nouveaux laboratoires informatiques, non pas axés sur l'ordinateur, mais plutôt sur un éventail d'usages et d'objets numériques (Giroux et al., 2020 ; Sokolova, 2020). Ces laboratoires dits « créatifs » représentent des lieux où l'on rassemble des technologies émergentes, mais aussi des pratiques pédagogiques adaptées à ces usages (Davidson et Price, 2017 ; Romero et al., 2017). Dans ce symposium, nous proposons d'examiner les laboratoires créatifs autant dans leur forme physique (les espaces créatifs) qu'avec les outils que l'on y mobilise (la réalité virtuelle, la robotique) ou les activités qui se consacrent à des objets émergents. La première présentation examinera les pratiques enseignantes présentes dans certains laboratoires créatifs du secondaire au Québec. Ensuite, la deuxième présentation questionnera la place que peuvent occuper les technologies de conception et de fabrication numérique (dites technologies Making) dans la formation initiale et continue en tant que technologies éducatives (Making dans l'éducation) et en tant qu'instruments permettant de concevoir des objets pédagogiques pour l'enseignement ou l'apprentissage par les enseignantes et enseignants en activité (Making pour l'éducation). En troisième lieu sera présenté l'environnement virtuel SPAGEO simulant la navigation dans une ville, comme support de séquences didactiques pour développer les compétences spatiales dans le cadre scolaire, avec des enfants de 7 à 10 ans. Finalement, le dernier projet examinera le potentiel pédagogique et didactique de scénarios intégrant des simulations en réalité virtuelle pour l'apprentissage des sciences au postsecondaire.

#### *Bibliographie*

Davidson, A. L., et Price, D. W. (2017). Does your school have the maker fever? An experiential learning approach to developing maker competencies. *LEARNing Landscapes*, 11(1), 103-120.

Giroux et al. (2020). Laboratoires créatifs en milieux scolaires : état des lieux, stratégies pédagogiques et compétence. Rapport de recherche. Disponible en ligne : <https://constellation.uqac.ca/6191/1/Rapport%20final%20Labos%20cr%C3%A9atifs%20pgiroux%20et%20al%202020.pdf>

Romero, M., Lille, B., et Patino, A. (2017). Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage du XXI<sup>e</sup> siècle. Les Presses de l'Université du Québec, Canada.

Sokolova, I. (2020). Un espace dédié à l'apprentissage et à l'expérimentation collective sur le site Uni Mail de la bibliothèque de l'Université de Genève. Master de maîtrise. Haute École de Gestion de Genève (HEG-GE).

### *Les pratiques enseignantes dans les laboratoires créatifs*

**ROY Normand, CARPENTIER Geneviève, DESROCHERS Marie-Ève**

Université de Montréal

Le plan d'action numérique proposé en 2018 par le gouvernement du Québec avait 3 grandes orientations : 1) Soutenir le développement des compétences numériques des jeunes et des adultes; 2) Exploiter le numérique comme vecteur de valeur ajoutée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; 3) Créer un environnement propice au déploiement du numérique dans l'ensemble du système éducatif. Au total, 33 mesures ont permis d'opérationnaliser ce plan d'action, permettant notamment de former les enseignants, développer du matériel didactique et pédagogique, favoriser l'acquisition de matériel informatique, etc. Pour illustrer les nouvelles tendances avec le numérique, le plan d'action soulève notamment la présence des laboratoires créatifs. Le plus récent rapport par Giroux et al. (2021) rapporte 63 laboratoires créatifs au Québec, dont 18 au primaire, 29 au secondaire et 16 en FGA ou non précisés. Les conclusions de ce rapport apportent des pistes essentielles pour la mise en place de ces initiatives et une amorce de réflexion sur les pratiques que l'on retrouve dans les laboratoires créatifs. Toutefois, cela se traduit également, selon nous, par de nombreuses questions sur les apprentissages que l'on peut y faire et les pratiques enseignantes qui peuvent favoriser le développement de la compétence numérique dans ce contexte. Ainsi, même si Romero et Laferrière (2015) proposent un modèle très intéressant pour expliciter les usages du numérique (de la consommation passive à la cocreation participative), il apparaît essentiel de mieux comprendre les gestes professionnels des enseignant(e)s qui pourraient favoriser ce type de pratique dans les laboratoires créatifs. Dans cette présentation, notre objectif est de décrire certaines pratiques enseignantes ayant pris place dans les laboratoires ou avec le matériel disponible dans les laboratoires créatifs. Nous allons contraster nos observations à partir du cadre de Bucheton et Soulé (2007) , qui nous permet de questionner les pratiques

---

en fonction de cinq catégories de gestes professionnels : la planification, l'atmosphère, l'étaillage, le tissage et les savoirs enseignés. Nous avons réalisé 7 entretiens aux sosies avec des enseignantes et enseignants qui mobilisent ces espaces ainsi que deux séances d'observation par vidéos. Les potentialités des deux méthodologies seront discutées. Qui plus est, nous questionnerons ces pratiques au regard des attentes des pratiques du mouvement *maker*. En conclusion, nous présenterons le projet de recherche-action qui sera en place pendant les trois prochaines années, permettant la création d'une équipe interordres de professionnels de l'éducation.

#### Bibliographie

Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48.

Giroux et al. (2020). *Laboratoires créatifs en milieux scolaires : état des lieux, stratégies pédagogiques et compétence*. Rapport de recherche. Disponible en ligne : <https://constellation.uqac.ca/6191/1/Rapport%20final%20Labos%20cr%C3%A9atifs%20pgiroux%20et%20al%202020.pdf>

Romero, M., et Laferrière, T. (2015). Usages pédagogiques des TIC: de la consommation à la cocréation participative. *Vitrine Technologie Éducation*, 4.

## *Le potentiel des technologies de conception et de fabrication numérique dans et pour l'éducation*

**BOUFFLERS Lydie, BENETOS Kalliopi, SCHNEIDER Daniel**

Laboratoire TECFA (<https://tecfa.unige.ch/fr/>), Université de Genève

Depuis les années 2000, les technologies de conception et de fabrication numérique (dites technologies *Making*) ont gagné en popularité dans les sociétés occidentales jusque dans les sphères de l'éducation (Schad, 2020). Depuis, un nombre grandissant de tiers-lieux de fabrication numérique ont été créés (<https://www.fablabs.io/labs/map>) ; certains ont d'ailleurs vu le jour au sein même des établissements d'enseignement à l'instar du micro-FabLab de l'unité TECFA à l'Université de Genève. Cet espace propose un accès à différentes technologies de conception et de fabrication numérique (impression 3D, gravure-découpe laser, découpe vinyle, broderie numérique, électronique) avec la volonté d'intégrer celles-ci dans l'éducation (pour apprendre) et pour l'éducation (pour faire apprendre).

La première partie de cette communication abordera la question de la formation initiale des étudiantes et étudiants en technologies éducatives de l'Université de Genève. D'une part, il s'agira de présenter les apports des technologies de conception et de fabrication numérique en termes de connaissances et compétences disciplinaires et/ou transversales (Blikstein, 2013) et d'autre part, de présenter les usages faits de ces technologies par ces étudiantes et étudiants (éducation spéciale, communication, scénarisation pédagogiques, travail sur l'identité) (Schneider & al., 2018). Ce retour d'expérience permet d'apporter un complément aux études menées principalement aux niveaux primaires et secondaires et, dans les domaines des STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques) (Schad, 2020).

La seconde partie de cette communication présentera les développements récents pour la formation continue des enseignantes et enseignants, question encore peu traitée dans la littérature scientifique mais de plus en plus vive (Schad, 2020). Il s'agira de présenter une étude de cas ayant permis, d'une part, d'élaborer un modèle de dispositif pédagogique et des lignes directrices pour la formation continue du corps enseignant dans le domaine de la conception et fabrication numérique (Boufflers, 2020) et, d'autre part, d'examiner à l'aide de la classification de Zuckerman (2006) les objets pédagogiques réalisés par les enseignantes et enseignants participant à cette formation. Actuellement, une thèse est en cours pour approfondir ces questions. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui vise à étudier (i) l'appropriation des technologies de conception et de fabrication numérique par les enseignantes et enseignants dans un *environnement Maker de formation* à travers la construction d'objets pédagogiques, (ii) les effets de l'utilisation de ces technologies sur l'activité des enseignantes et enseignants et, les effets (trans)formatifs de l'environnement *Maker* sur ce public et, (iii) les usages faits de ces technologies pour la construction d'objets pédagogiques par le public enseignant.

#### Bibliographie

Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention. Dans J. Walter-Herrman & C. Büching (dir.), *FabLabs: Of machines, makers and inventors*. Bielefeld: Transcript Publishers

Boufflers, L., Schneider, D. (2020, Octobre). *Designing an in-service teacher 'making' course to create educational tools*. Fablearn 2020, New-York, Etats-Unis.

Schad, M., & Jones, W. M. (2020). The maker movement and education: A systematic review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(1), 65-78.

Schneider, D., Fritz, M., Benetos, K., Boufflers, L., Bétrancourt, M. (2018, Octobre). *Un rôle pour la broderie numérique dans l'éducation ?* CIRTA 2018, Québec, Canada. <https://r-libre.telug.ca/1720/>

Zuckerman, O. (2006). *Historical overview and classification of traditional and digital learning objects*. MIT Media Laboratory.

---

## SPAGEO City: un environnement urbain virtuel pour étudier et développer les connaissances spatiales à l'école primaire

**BENARD-LINH QUANG Sophie<sup>1</sup>, BERNEY Sandra<sup>1</sup>, COUTAT Sylvia<sup>2</sup>, BÉTRANCOURT Mireille<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>TECFA & Psychologie, Université de Genève ; <sup>2</sup>Didactique des mathématiques, Université de Genève ; <sup>3</sup>TECFA, Université de Genève

Alors que les environnements virtuels sont présents depuis plus d'une décennie dans le monde du jeu vidéo ou de la mobilité quotidienne, ils sont très peu utilisés dans le domaine de l'éducation primaire et secondaire. Pourtant ces environnements virtuels, en tant que simulation d'un réel absent, possèdent des affordances certaines pour l'apprentissage et notamment : immersion cognitive et comportementale, possibilité de contrôle et représentation à la fidélité paramétrable (Makransky & Petersen, 2021). Toutefois le potentiel éducatif de ces environnements simulés nécessite d'avoir au préalable analysé les caractéristiques de la situation d'apprentissage au niveau cognitif, didactique et pédagogique. Dans le cadre du projet de recherche SNF SPAGEO, un environnement urbain virtuel a été conçu pour étudier et soutenir le développement des connaissances et compétences spatiales des élèves de 7 à 10 ans selon une approche interdisciplinaire associant didactique des mathématiques et psychologie cognitive. L'environnement virtuel permet de simuler la navigation dans un macro-espace (Berthelot & Salin, 1993) qui ne peut être connu entièrement que par déplacement. Dans ce contexte, l'environnement virtuel offre deux avantages : 1) il offre un moyen pratique et sécurisé de mobiliser la navigation dans un macro-espace simulé ; 2) il permet de configurer l'environnement en fonction des apprentissages visés (comme la présence de repères visuels locaux et globaux, l'utilisation de rétroactions) et de paramétrer des scénarios didactiques variés (par exemple des situations de navigation ou d'identification de positions relatives d'objets). Une étude expérimentale a été menée pour évaluer l'effet de l'utilisation de SPAGEO City (l'environnement virtuel) sur l'élaboration des représentations spatiales chez les élèves. Plus précisément, l'étude a consisté à mesurer les informations spatiales mémorisées par les élèves durant leur exploration de Spageo City, en termes de points de repère, de leur localisation (direction, distance) ou de trajet parcouru. Cinq tâches de navigation basées sur les travaux de Van der Ham et al. (2020) et de Siegel & White (1975) ont été développées et administrées à 129 élèves (m âge = 8,49, ET = 0,99). Deux groupes ont été constitués, un groupe expérimental (n=89) qui a été exposé à sept séquences didactiques préalables et un groupe contrôle (n=40) qui passaient uniquement les tâches en pré-test et post test. Les résultats en pré-test et post-test sont comparés pour les deux groupes pour évaluer si l'entraînement didactique en environnement virtuel modifie la construction de représentations spatiales en mémoire et le cas échéant pour quels éléments.

\*Ce projet est financé par le Fonds national de la recherche scientifique Suisse

### Bibliographie

Berthelot, R., et Salin, M.-H. (1993). Conditions didactiques de l'apprentissage des plans et cartes dans l'enseignement élémentaire. In A. Bessot & P. Vérillon (Eds.), *Espaces Graphiques et Graphismes d'Espaces* (pp. 87–113). Grenoble, France: La pensée sauvage.

Makransky, G. et Petersen, G. B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): A Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>

Siegel, A. W., et White, S. H. (1975). The development of spatial representations of large-scale environments. *Advances in Child Development and Behavior*, 10, 9–55.

van der Ham, I. J. M., Claessen, M. H. G., Evers, A. W. M., & van der Kuil, M. N. A. (2020). Large-scale assessment of human navigation ability across the lifespan. *Scientific Reports*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-60302-0>

## L'intégration de scénarios de réalité virtuelle immersive en sciences au postsecondaire durant la pandémie : résultats d'une recherche-action-formation

**POELLHUBER Bruno<sup>1</sup>, MARQUIS Christine<sup>2</sup>, WALL-LACELLE Sébastien<sup>3</sup>, ROY Normand<sup>1</sup>, GROLEAU Audrey<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Université de Montréal ; <sup>2</sup>Cégep de Saint-Jérôme ; <sup>3</sup>Cégep de Saint-Jérôme et Université de Montréal ; <sup>4</sup>Université du Québec à Trois-Rivières

Malgré l'importance des sciences dans notre société, on constate une baisse de l'intérêt des étudiants pour ce domaine. L'abstraction des concepts, l'étendue des contenus et les approches magistrocentrées sont régulièrement mises en cause. La réalité virtuelle (RV) offre plusieurs opportunités pour pallier ces problématiques, en favorisant la motivation et l'engagement, et en étant particulièrement avantageuse pour le développement des habiletés de visualisation (Martinez-Jimenez et al., 2004).

Cette recherche orientée par la conception (Joseph, 2004), qui vise à explorer le potentiel pédagogique et didactique de scénarios intégrant des simulations en réalité virtuelle pour l'apprentissage des sciences au postsecondaire, a regroupé 35 enseignants, 7 conseillers pédagogiques et près de 6000 étudiants durant trois trimestres. Une méthodologie mixte recourant à des questionnaires individuels et des entrevues de groupe réalisées à distance a été déployée auprès des enseignants et des étudiants.

Dans un premier temps, nous présenterons l'expérience des enseignants et des étudiants en sciences à la lumière des profils enseignants issus d'une analyse typologique de leurs réponses aux questionnaires en mobilisant différentes échelles d'auto-efficacité enseignante, ainsi que des échelles sur les approches d'enseignement. Nous mettrons en évidence des avantages pédagogiques perçus aussi bien par les enseignants que les étudiants en mettant en évidence ce qui différencie les enseignants des trois catégories émergentes, qui se différencient essentiellement selon leur sentiment d'auto-efficacité et le fait que leurs pratiques sont magistrocentrées ou pédocentrées.

---

Compte tenu de l'importance de l'encadrement des étudiants (Merchant et al., 2014), nous avons développé une approche d'accompagnement des enseignants fondé sur une adaptation du modèle de Jeffries (2005). Après l'expérimentation en classe de ces scénarios pédagogiques, nous avons sondé les étudiants par questionnaire sur différentes dimensions ; degré d'immersion (FLOW), engagement, intérêt et valeur, en mobilisant notamment le modèle de Pintrich (2003) et le modèle TAM2 d'adoption des technologies. L'analyse permet d'observer des niveaux particulièrement élevés pour le FLOW et les échelles en lien avec la dimension affective, ce qui est corroboré par l'analyse des entrevues de groupe des étudiants, qui permet aussi d'identifier les caractéristiques les plus et les moins appréciées des étudiants.

Après avoir collecté et analysé les données des étudiants, nous avons mené des entretiens avec les enseignants en mobilisant le modèle de développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (1982) pour faire ressortir les forces et les faiblesses des scénarios. Dans un dernier volet de la recherche, nous avons réalisé une analyse multiniveau pour dégager les variables impactant les étudiants.

#### Bibliographie

Jeffries, P. R. (2005). A framework for designing, implementing, and evaluating: Simulations used as teaching strategies in nursing. *Nursing education perspectives*, 26(2), 96-103.

Joseph, D. (2004). *The Practice of Design-Based Research : Uncovering the Interplay Between Design, Research, and the Real-World Context*. Educational Psychologist, 39(4), 235-242.

Martinez-Jimenez, P., Pontes-Pedrajas, A., Polo, J., & Climent-Bellido, M. S. (2003). Learning in Chemistry with Virtual Laboratories. *Journal of Chemical Education*, 80(3), 346-352.

Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education : A meta- analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033>

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

## L'usage de la vidéo 360° en éducation et en formation | AREF\_S14B\_02

Président(s) de session : **ROCHE Lionel** (Université Mohammed VI Polytechnique, Maroc)

Discutant(s) : **LUSSI-BORER Valérie** (Université de Genève, Suisse)

Fils rouges SIEF : Numérique

Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Enseignement supérieur

Mots-clés : Vidéo 360°, formation professionnelle, développement professionnel, dispositif, plateforme numérique

Depuis moins de dix ans les formats vidéos se sont diversifiés et nous assistons à un développement du recours à la vidéo 360° en formation des enseignants (Roche et al., 2021) ou dans le champ de l'éducation (Kosko et al., 2021). À l'heure actuelle, une certaine confusion définitionnelle semble exister entre la vidéo 360° et la réalité virtuelle (RV). La vidéo 360° s'appuie sur des images réelles alors que la VR est obtenue grâce à une reconstruction informatique d'environnements réels. Notre symposium s'ancre bien dans le champ de la vidéo 360°, nouvel outil numérique dans le champ de l'éducation et de la formation. Des études récentes sur l'usage de cette technologie ont d'ores et déjà pu rendre compte de résultats relatifs au développement de la réflexivité (Walshe et Driver, 2019), de la vision professionnelle (Kosko et al., 2022) ou encore développer des capacités d'analyse de situations de classe afin d'apprendre à enseigner (Roche et Rolland, sous presse) mais certaines limites ont aussi pu être identifiées comme le manque d'interactivité de ce type de technologie (Torres et al., 2020). De plus, Reyna (2018) ou encore Paraskevaidis et Fokides (2020) soulignent que le champ de la vidéo-formation basé sur la vidéo 360° était à l'heure actuelle encore émergent et peu exploré.

L'objectif de ce symposium est de présenter les résultats de recherches menées dans différents pays sur l'usage de la vidéo 360° en éducation et en formation, mais aussi d'explorer des points encore peu étudiés comme le recours à des vidéos 360° interactives (c'est-à-dire incluant des liens cliquables).

La première communication rend compte d'un projet de recherche-action collaboratif qui vise à co-élaborer, co-expérimenter et à co-évaluer une plateforme de vidéoformation immersive à l'égard des futurs enseignants en EPS au Québec. La seconde communication porte sur l'utilisation de la vidéo à 360 degrés dans la formation professionnelle à partir du point de vue des éducateurs de la formation professionnelle suisse. Enfin, la dernière communication réalisée dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'EPS en France concerne l'activité déployée par des étudiants visionnant des vidéos 360° interactives de pratiques professionnelles.

#### Bibliographie

Kosko, K. W., Roche, L., Ferdig, R.E., Gandolfi, E., and Kratcoski, A. (2021). Integrating 360 Media in Teaching and Teacher Education. Dans R.E.Ferdig et K.Pytash (dir.), *What Teacher Educators Should Have Learned from 2020*. (Ed. AACE & SITE), 243-253.

Paraskevaidis, P., & Fokides, E. (2020). Using 360° Videos for Teaching Volleyball Skills to Primary School Students. *Open Journal for Information Technology*, 3(1), 21.

Reyna, J. (2018). The potential of 360-degree videos for teaching, learning and research. In *INTED2018 Proceedings*. Valencia: IATED Academy. 1448-1454.

Roche L, Kittel A, Cunningham I and Rolland C (2021) 360° Video Integration in Teacher Education: A SWOT Analysis. *Frontiers in Education*, 6,761176. doi: 10.3389/educ.2021.761176



---

Torres, A., Carmichael, C., Wang, W., Paraskevakos, M., Uribe-Quevedo, A., Giles, P., and Yawney, J. L. (2020). A 360 Video Editor Framework for Interactive Training. 2020 IEEE 8th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH), 1-7. <https://doi.org/10.1109/SeGAH49190.2020.9201707>

Walshe, N., and Driver, P. (2019). Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video. *Teaching and Teacher Education*, 78, 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.009>

## *Création d'une plateforme de vidéoformation immersive au service du développement professionnel des étudiants en ÉPS au Québec : une recherche-action collaborative*

**VANDERCLEYEN François, DESBIENS Jean-François, BEZEAU David**

Université de Sherbrooke, Canada

Dans les dispositifs de formation à l'enseignement, la captation d'images filmées en contexte réel représente une alternative intéressante. Si la vidéoformation a déjà fait ses preuves, le recours à des vidéos 360 degrés permet aux étudiants de réfléchir sur des situations d'enseignement en amont ou en aval du stage, en les aidant à mieux (re)visualiser et à (re)vivre en immersion ces situations (Roche et al., 2021 ; Vandercleyen et Roche, 2021). La présente communication fait état d'un projet de recherche-action collaboratif (Desgagné, 1997) qui vise à co-élaborer, co-expérimenter et à co-évaluer une plateforme de vidéoformation immersive (incluant la 360 degrés) à l'égard des futurs enseignants en ÉPS au Québec. La finalité de ce projet est de comprendre comment cette plateforme participe au développement professionnel (savoirs, conceptions, réflexivité) des étudiants en ÉPS. Notre cadrage conceptuel s'appuie sur le modèle développé par J-F. Desbiens qui articule la dynamique du développement des compétences de Brien (1994) à la dynamique de l'intégration des apprentissages expérientiels de Villeneuve (2008). Pour cette communication, nous présenterons les résultats issus de l'objectif 1 du projet qui consiste à co-élaborer la plateforme immersive à partir de la sélection et de la scénarisation de vidéo à 360 degrés. Quatre formateurs (2 enseignants-associés et 2 superviseurs universitaires) et quatre étudiants (un par niveau d'étude) ont été amenés à réfléchir sur l'identification des besoins en termes de formation lors de focus-group. En lien avec le nouveau référentiel ministériel (MEES, 2020), six compétences professionnelles ont été ciblées : C2 (communication), la C4 (pilotage), la C5 (évaluation), la C6 (gestion de classe) et la C7 (différenciation) et la C8 (plaisir). À partir des séances d'ÉPS filmées à 360 degrés en contexte d'ÉPS, une diversité de situations ont été sélectionnées et ont fait l'objet d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010) avec l'enseignant concerné. Les verbatim issus de ces entretiens alimenteront notamment les scénarios de formation (contexte, intentions, problématiques vécues, etc.). Une des retombées de ce projet consiste à stimuler la construction d'un savoir-intervenir en ÉPS dans un métier en évolution constante, ainsi que de mettre à l'épreuve certaines conceptions (Homsy et al., 2019) selon lesquelles la formation initiale à l'enseignement a peu d'effet transformatif sur les futurs enseignants.

### *Bibliographie*

Brien, R. (1994). *Sciences cognitives & formation*. Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation* 23(2), 243-474.

Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit miser sur l'essentiel*. Montréal, Canada : Institut du Québec.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

Vandercleyen, F et Roche, L. (2021). La vidéo à 360 degrés au service de la formation initiale des enseignants en ÉPS. *Propulsion*, 34(1), 24-27.

Villeneuve, L. (1995). *Des outils pour apprendre*. Québec : Éditions Saint-Martin.

## *Comment utiliser la vidéo à 360 degrés dans la formation professionnelle ? Le point de vue des éducateurs de la formation professionnelle suisse*

**AMENDUNI Francesca, CATTANEO Alberto, CANDIDO Vito**

Haute École Fédérale en Formation Professionnelle, Lugano, Suisse

La transformation numérique est un moteur important pour l'enseignement dans la formation professionnels (EFP). Dans cette contribution, nous soutenons que les vidéos à 360 degrés (360°V) peuvent être davantage exploitées dans l'EFP. Les affordances de la 360°V ont généré un intérêt croissant pour la recherche éducative (Bruni et al., 2021), en particulier dans les situations où il est utile de recueillir plusieurs points de vue. Une caméra à 360° permet facilement de construire des contenus pour un affichage en visio-casque (HMD), qui peuvent générer un niveau d'engagement plus élevé par rapport au visionnage d'une vidéo sur un ordinateur classique (Snelson & Hsu, 2020). Dans une 360°V, le spectateur décide activement sur quoi se concentrer. La 360°V est également efficace pour promouvoir la réflexion et l'apprentissage procédural (Yoganathan et al., 2018). Cependant, jusqu'à présent, l'application de 360°V dans les contextes de l'EFP est peu explorée.

Pour explorer les applications de la technologie 360°V dans l'EFP, nous avons interrogé 17 praticiens suisses de l'EFP (Femme = 7 ; âge moyen = 50,3 ; écart-type = 7,1), en leur demandant comment ils appliqueraient la technologie 360°V dans leurs contextes. Avant d'être interrogés, les participants ont fait l'expérience directe de deux 360°V : l'une était l'enregistrement d'une leçon dans une salle de classe, l'autre d'une dynamique de groupe pendant la réalisation d'une procédure professionnelle.

Chaque vidéo a été visionnée à la fois sur ordinateur et sur visio-casque. Les enregistrements audio des entretiens ont été codés grâce au logiciel nVivo en appliquant un schéma de codage organisé en 40 sous-catégories.

Cinq macro-sujets ont émergé des entretiens : les possibilités d'apprentissage (26%), le contenu de la vidéo (25%), les possibilités techniques (22%), l'approche pédagogique (21%) et les objectifs d'apprentissage (6%). La valeur pédagogique de 360°V a été généralement évaluée comme positive (62%). Les valeurs ajoutées les plus citées étaient la possibilité d'enregistrer une situation de collaboration réelle ou simulée (27%), de regarder la vidéo à travers un visio-casque (27%) et d'engendrer un sentiment de présence (19%). Les participants ont décrit des limites dans 24% des cas, et des fonctionnalités supplémentaires souhaitées de la 360°V – telles que le streaming en direct et les fonctionnalités d'hypervidéo – dans 8 % des cas. Les résultats de cette étude exploratoire fournissent des indications aux chercheurs intéressés à tester la 360°V dans l'EFPP et à développer de nouvelles fonctionnalités pour les logiciels de 360°V.

#### Bibliographie

- Bruni, I., Ranieri, M., & Luzzi, D. (2021). 360-degree video in education: an overview of the literature. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*(26), 017-028. <https://doi.org/10.7346/sird-012021-p17>
- Snelson, C., & Hsu, Y.-C. (2020). Educational 360-Degree Videos in Virtual Reality: a Scoping Review of the Emerging Research. *TechTrends*, 64(3), 404-412. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00474-3>
- Violante, M. G., Vezzetti, E., & Piazzolla, P. (2019). Interactive virtual technologies in engineering education: Why not 360° videos? *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJDeM)*, 13(2), 729-742. <https://doi.org/10.1007/s12008-019-00553-y>
- Yoganathan, S., Finch, D. A., Parkin, E., & Pollard, J. (2018). 360° virtual reality video for the acquisition of knot tying skills: A randomised controlled trial. *International Journal of Surgery*, 54, 24-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2018.04.002>

## L'usage de vidéos 360° interactives en formation des enseignants

**ROCHE Lionel<sup>1</sup>, ROLLAND Cathy<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Mohammed VI Polytechnique, Maroc ; <sup>2</sup>Université Clermont Auvergne, France

Le recours à la vidéo 360° s'est développé depuis moins de dix ans aussi bien en formation des enseignants (Roche et al., 2021) que dans le champ de l'éducation (Kosko et al., 2021). Si ce nouveau format vidéo offre la possibilité de changer d'angle de visionnement et de s'immerger dans des situations de classe, une des limites qui est pointée demeure son manque d'interactivité (Torres et al., 2020). Afin de rendre plus interactive l'expérience de visionnement offerte à des étudiants souhaitant devenir enseignant d'Education Physique et Sportive (EPS), nous avons conçu des vidéos 360° interactives, c'est-à-dire offrant des contenus cliquables insérés dans la vidéo 360° : vidéos 2D, documents PDF présentant des connaissances, etc. La finalité du recours à ces ressources associées à des vidéos 360° « classiques » était d'amener les étudiants (inscrit en 2<sup>ème</sup> année universitaire) à réfléchir sur les pratiques de classe dans le cadre d'un enseignement basé sur l'accompagnement de leur stage.

Le but de notre étude est donc de rendre compte de l'expérience vécue par les étudiants et du potentiel formatif de vidéo 360° cliquables associées à des vidéos 360° afin de développer la capacité à analyser des situations d'enseignement pour apprendre à enseigner.

Notre étude a été menée en référence au programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006), en anthropologie cognitive située. L'hypothèse fondamentale retenue est celle de l'autonomie des êtres vivants qui considère que ces derniers engendrent et spécifient continuellement leur propre organisation par leurs interactions subjectives à leur environnement. La méthodologie est qualitative et repose sur plusieurs études de cas (n= 3) à partir d'entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2006) aux traces de l'activité de visionnement des vidéos 360° interactives, enregistrées sur l'écran d'ordinateur.

Les résultats ont permis de montrer 1) que lors de l'activité de visionnement de vidéos 360° interactives, les étudiants mobilisent des connaissances théoriques acquises lors d'autres enseignements. Ils perçoivent ainsi l'utilité pratique et contextuelle de certaines connaissances théoriques acquises lors d'enseignements non directement reliés à leurs stages ; 2) l'association de vidéos 360°/vidéos 360° cliquables a permis de construire progressivement l'« œil » et l'activité d'observation de la motricité des élèves, en conduisant les étudiants à focaliser leurs observations sur certains aspects précis de la motricité.

Au regard de nos résultats, il nous semble potentiellement fécond d'envisager une scénarisation des ressources audiovisuelles (vidéos 2D, 360° et 360° interactives) afin de pouvoir accélérer la formation professionnelle des enseignants.

#### Bibliographie

- Kosko, K. W., Roche, L., Ferdig, R.E., Gandolfi, E., and Kratcoski, A. (2021). Integrating 360 Media in Teaching and Teacher Education. Dans R.E.Ferdig et K.Pytash (dir.), *What Teacher Educators Should Have Learned from 2020*. (Ed. AACE & SITE), 243-253.
- Paraskevaidis, P., & Fokides, E. (2020). Using 360° Videos for Teaching Volleyball Skills to Primary School Students. *Open Journal for Information Technology*, 3(1), 21.
- Roche L, Kittel A, Cunningham I and Rolland C (2021) 360° Video Integration in Teacher Education: A SWOT Analysis. *Frontiers in Education*, 6,761176. doi: 10.3389/feeduc.2021.761176
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Torres, A., Carmichael, C., Wang, W., Paraskevavos, M., Uribe-Quevedo, A., Giles, P., and Yawney, J. L. (2020). A 360 Video Editor Framework for Interactive Training. *2020 IEEE 8th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)*, 1-7. <https://doi.org/10.1109/SeGAH49190.2020.9201707>

---

## Enjeux des pédagogies coopératives : une visée inclusive, l'accrochage scolaire et la réussite de tous les enfants | AREF\_S14B\_03

Président(s) de session : **CONNAC Sylvain** (LIRDEF / UPVM), **LESCOUARCH Laurent** (CIRNEF / UCaen)

Discutant(s) : **CHALMEL Loïc** (LISEC / Université de Haute Alsace)

Fils rouges SIEF : Inclusion

Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

Mots-clés : Différenciation pédagogique, pédagogie, coopération, accrochage, inclusion

Les pédagogies coopératives font actuellement l'objet d'un renouveau d'attention dans le cadre scolaire dans une perspective technique de diversification des formats d'apprentissage en classe : aide, entraide, tutorat entre pairs, travail en groupe, en équipe, en atelier (Connac, 2018). Mais en raison de leur dimension systémique, leur portée va bien au-delà de ce seul enjeu. Dans ce symposium, nous faisons l'hypothèse qu'à travers leur dimension de réorganisation globale des relations sociales dans un collectif et des modes d'accompagnement des apprentissages dans une forme scolaire renouvelée, elles permettent de développer un environnement inclusif pour l'accueil des élèves, quelle que soit leur situation. Nous entendons donc ici la notion d'inclusion au sens large et non seulement restreinte aux questions relatives à l'AS-H, reconnue comme "l'étendard de la nouvelle politique de démocratisation" (Lansade, 2021, p. 22).

Que ce soit dans le cadre du premier degré avec des approches pédagogiques issues des courants institutionnels ou Freinet, ou dans le second degré, ces entrées cherchent à éviter les phénomènes d'étiquetage stigmatisant et à favoriser l'accrochage scolaire des enfants pour favoriser leur réussite. En donnant la possibilité à chaque élève de vivre des expériences scolaires similaires à tous les autres camarades, on peut prévoir que se produisent des processus d'accrochage. L'accrochage scolaire est défini comme un "processus par lequel un élève, inscrit au sein d'un groupe, s'engage dans la réussite de ce qui est attendu scolairement de lui (des comportements scolaires et des apprentissages) et est encouragé à continuer à explorer la matière en question pour finir par évoluer du statut d'écopier à celui d'élève puis d'étudiant" (Bablet, 2019, p. 23). Le principe est alors que plus d'élèves seront accrochés à la chose scolaire, moins il sera par la suite nécessaire et utile d'engager des démarches de remédiation, particulièrement lourdes et faiblement performantes (Galand, 2017).

C'est cet angle particulier de la prise en compte de la diversité des élèves par l'étayage de la coopération entre pairs (Lescouarch, 2018) que ce symposium se propose d'explorer à travers trois contributions issues des travaux du LIRDEF et du CIRNEF.

Bibliographie

Bablet, M. (2019). Favoriser l'accrochage scolaire. *Enfances et Psy*, 2019/4 (84), 22-29.

Connac, S. (2018). Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, 50, en ligne : <https://journals.openedition.org/trema/4265>

Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique, CNETCO.

Lansade, G. (2021). La vision des inclus. *Ethnographie d'un dispositif pour l'inclusion scolaire*. INSHEA/Champ Social.

Lescouarch, L. (2018). Construire des situations pour apprendre. *Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF Sciences humaines.

*La coopération entre élèves, un levier pour l'accrochage scolaire ? L'exemple de l'aide, l'entraide et du tutorat en collège d'éducation prioritaire.*

**CARON Guillaume, CONNAC Sylvain**

UPVM LIRDEF

Cette communication s'inscrit dans la problématique du congrès liée à la perspective inclusive de l'éducation en considérant que l'inclusion concerne toutes les formes de difficultés, y compris scolaires et sociales.

Notre réflexion part des risques identifiés lors de la mise en œuvre des dispositifs de remédiation et de différenciation pédagogique par des réductions de la demande, une constitution de groupes par niveaux ou par de l'externalisation de l'aide (Toullec-Théry, 2015 ; CNETCO, 2017). Ces éléments nous invitent à penser que, vis-à-vis de ces populations fragiles sur le plan scolaire, il peut être judicieux de raisonner en termes d'accrochage (Blaya et al., 2011 ; Bablet, 2019), d'enrôlement des élèves pour prévenir et éviter le décrochage. Si les recherches se sont massivement orientées sur le traitement une fois les premiers signes de décrochage identifiés, les notions d'accrochage, d'enrôlement, de résilience représentent des angles de travail intéressants.

La coopération entre élèves peut représenter une des pistes possibles pour favoriser cet accrochage. Mais sans certaines précautions, elle pourrait ne pas répondre à cet objectif, voire se montrer contre-productive si l'on ne tient pas compte de certaines dérives (Connac, 2020).

À travers cette communication, nous proposons d'éprouver l'hypothèse selon laquelle la coopération entre élèves serait susceptible de favoriser l'accrochage des élèves. Nous prendrons l'exemple de certaines formes de coopération principalement utilisées dans les temps de travail des automatismes : l'aide, l'entraide et le tutorat.

Nous nous appuyons pour cela sur des recherches en cours dans des classes de collèges en éducation prioritaire qui concentrent des élèves susceptibles d'être exclus du système. Ces travaux en pédagogie s'inscrivent dans une démarche qualitative à visée

---

compréhensive. La méthodologie repose sur des observations de classe avec des prises de vues vidéo à l'aide d'une caméra fond de salle, une caméra de type GoPro et un dispositif de captation audio. Ces supports vidéo servent ensuite à la conduite d'entretiens "hybrides", à la fois semi-directifs et d'auto-confrontation, menés auprès des élèves et des enseignants. En tentant de comprendre les choses à travers ce que disent les acteurs qui les vivent et qui en ont conscience, cette approche s'inscrit donc principalement dans une logique phénoménologique.

Les résultats présentés doivent permettre d'identifier des conditions permettant aux dispositifs d'aide, d'entraide et de tutorat de favoriser l'accrochage et l'enrôlement des élèves et ainsi de présenter certaines organisations coopératives comme en mesure de prendre en compte la diversité au sein des classes.

#### *Bibliographie*

Bablet, M. (2019). Favoriser l'accrochage scolaire. *Enfances Psy*, 84(4), 22-29.

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. et Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39/2, 227-249.

CNESCO. (2017). Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. CNESCO.

Connac, S. (2020). La coopération, ça s' apprend : Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative. ESF Sciences Humaines.

Toullec-Théry, M. (2015). Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : Quels effets sur les apprentissages des élèves ? CNESCO.

## *Coopérer à l'école : une perspective inclusive d'accrochage et de réussite de tous les enfants*

**DUPONT Nathalie, LESCOUARCH Laurent**

CIRNEF / UCaen

Dans le cadre d'une recherche collaborative avec l'équipe d'une école Freinet, notre contribution propose de réfléchir sur les conditions de développement de la coopération dans une visée inclusive et un accrochage de tous les enfants aux apprentissages. Nous considérons qu'une approche inclusive vise l'accueil et la réussite de tous les enfants au-delà d'une intégration combinée à une compensation pour les enfants handicapés.

Notre enquête qualitative (à partir d'observations, d'entretiens individuels et de réunions d'analyse collective partagée) montre que les enseignants mettent en place une autre organisation de la forme scolaire mais que ce changement de modèle implique des déplacements de professionnalité importants. Cette recherche confirme de nombreux éléments déjà identifiés dans les recherches sur la pédagogie Freinet : la mobilité et l'organisation des temps et des rituels, les usages des techniques, l'exercice d'une autorité éducative et le partage de responsabilités. Elle permet en complément de mettre en évidence des dimensions moins attendues facilitant l'accrochage des enfants aux apprentissages dans une perspective inclusive :

- les effets du multi-niveau sur les relations entre enfants et entre enfants et adulte(s) en fonction du niveau d'expertise des enseignants ;
- les effets de la nature des traces et de l'organisation des affichages et des ressources à disposition des enfants sur l'engagement dans le travail, l'autonomie et les interactions d'entraide (quels apprentissages des usages des outils ? quelle explicitation des multiples écrits ?) ;
- les formes relationnelles plus spécifiques aux pédagogies coopératives avec d'une part, la place des choix réels et d'une parole « vraie » des enfants et d'autre part le poids des nombreux échanges horizontaux sur la socialisation des enfants ;
- les effets du cadre plus ou moins contenant de la méthode naturelle de lecture écriture sur la continuité éducative du cycle 1 à 3, et les enjeux des priorités dans l'apprentissage de la lecture et du rythme des transitions.

Nous développerons dans cette communication les éléments permettant de mieux comprendre à quelles conditions le parcours scolaire des enfants peut être une aventure collective, participative, engageante et inclusive, et non un chemin isolé, assisté, dominé et exclusif.

#### *Bibliographie*

Lescouarch, L. (2021). Classes coopératives multi-âges : Une approche alternative des différenciations pédagogiques. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59, Article 59.

Dupont, N. Un bon professeur : points de vue d'enfants-élèves, sous la dir. de Rayou P., Trémel L. (2020). *Métier d'enseignant(e), métier d'élève*, Canopé éditions. 29-35.

Dupont, N. Des conditions pour enseigner aux conditions pour éduquer : points de vue d'élèves sur l'autorité des professeurs, sous la dir. Foray, P., Kerlan, A. (2017). *Le métier d'enseigner. Approches philosophiques*. PUN – Éditions Universitaires de Lorraine.

Hugon, M.A., Robbes, B., Viaud M.L. (Sous la direction de) *Les pédagogies différentes : quelles mises en pratique ? Bricolages, hybridations, appropriations, Spécificités 2021/2 (n° 16)*, Champ social.

Garnier, G., Derouet, J.L. & Malet, R., (2020). *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation*. PU de Rennes.

Bruno, F., Félix, C. & Saujat, F. L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2017, 43, 246-271.

---

## Des dispositifs de coopération en collège pour des établissements plus inclusifs

**VERGNON Marie, JOUET Mathieu**

CIRNEF / UCaen

Si quelques établissements d'enseignement secondaire se sont engagés au début des années 1980 dans l'expérimentation de pédagogies différentes sous le ministère d'Alain Savary, la recherche d'alternatives pédagogiques s'est développée dans ce même contexte au cours des dernières années, comme en témoigne le recensement opéré par la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI) – pour ne considérer ici que l'enseignement public. Au-delà du repérage de ces établissements qui, dans leur intégralité, optent pour un changement de pédagogie dans l'ensemble des composantes de leur système, on peut repérer des initiatives de collectifs de professionnels qui permettent l'émergence, au sein d'autres établissements publics, de pédagogies différentes.

Ces propositions, sans se limiter à la mise en place de quelques outils ou dispositifs isolés, portent un changement de logique éducative (Perrenoud, 1997 ; Lescouarch & Vergnon, 2018). Parmi elles nous pouvons identifier des organisations pédagogiques fondées sur la coopération et animées par la même volonté que celle de la FESPI : « des innovations au service de la démocratisation de l'école », des innovations qui, autrement formulé, permettent à l'institution scolaire d'être ouverte à tous. C'est en ce sens qu'est ici convoquée la question de l'inclusion, pensée non dans une logique de compensation, mais comme ce qui permet d'accueillir tous les élèves, dans leur diversité, et de s'ouvrir à l'altérité.

Notre enquête cherche à montrer comment et dans quelle mesure le recours aux pédagogies coopératives sert cet objectif en s'appuyant sur les corpus de données recueillis dans deux collèges publics normands mettant en œuvre de telles démarches en REP+ (« réseaux d'éducation prioritaire renforcée [...qui...] connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire ») et REP (« plus mixtes socialement que les REP+, regroupent les réseaux des collèges et écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire »), dans lesquels la diversité des publics en fait un enjeu de première importance.

### *Bibliographie*

Caron, G., Fillion, L., Scy, C., & Vasseur, Y. (2018). Osez les pédagogies coopératives : Au collège et au lycée. ESF sciences humaines : Cahiers pédagogiques.

Lescouarch, L., Daverne-Bailly, C., Harle, I., Vergnon, M., & Dubois, E. (2019). Analyse qualitative du fonctionnement pédagogique du collège Lycée Expérimental d'Hérouville Saint Clair (p. 130) [Rapport de recherche].

Lescouarch, L., Vergnon, M. (2018). Innover en éducation : enjeux et tensions, Journée d'étude « Innovations : l'approche des pédagogies et structures alternatives », 18 mai 2018, ESPE de Caen <https://www.cemea.asso.fr/IMG/pdf/colloque-caen.pdf>

Malandain, S., Pineranda, S., Corblin, D., Jouet, M. (2019). Un exemple de pratiques coopératives dans le secondaire : mise en place, effets et questionnements, Journée de recherche « Actualité des pratiques pédagogiques dans les classes et écoles différentes : bricolages, hybridations, appropriations... », université de Cergy-Pontoise, 21 octobre 2021

Perrenoud, Ph. (1997). Les pédagogies nouvelles en Question(s), L'éducateur, n°7, 24 mai 1997, p.28-31. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_05.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_05.html)

## Approche systémique du bien-être de l'école à l'université : pour une prise en compte holistique des expériences vécues | AREF\_S14B\_04

*Président(s) de session* : **BOIZUMAU Magali** (LACES, Université de Bordeaux), **NECKER Sophie** (Université de Lille)

*Discutant(s)* : **BOIZUMAU Magali** (INSPE Bordeaux)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé

*Mots-clés* : Bien-être, primaire, secondaire, université, expériences

Questionner le bien-être (BE) à l'école et à l'université constitue une préoccupation des législateurs, d'autant plus dans le contexte sanitaire actuel (Bonnéry, 2020 ; OCDE, 2021). De nombreuses études soulignent une augmentation du mal-être chez les enseignants et les élèves, tous niveaux confondus. Privilégier une approche « salutogène, positive et à visée protectrice » (Rasclé & Bergugnat, 2016 : 8) permet de questionner les responsabilités des acteurs impliqués (Hagège, 2018).

Dans la continuité des travaux interrogeant l'expérience scolaire sous un angle systémique (Debarbieux, 2015 ; Florin & Guimard, 2017 ; Rasclé & Bergugnat, 2016), dans ce symposium, nous saisissons la problématique du BE à différents niveaux de scolarité. Nos contributions ne prétendent pas à l'exhaustivité mais leur complémentarité offre un regard sur des objets variés, abordant chacun le BE selon un angle spécifique.

Le consensus dans la littérature scientifique quant à l'implication de diverses dimensions dans le BE, nous incite à aborder ce concept de manière holistique. Les approches multiples du BE invitent à le considérer tant comme une finalité qui vise la quête d'un plaisir immédiat et des sensations agréables dans la vie (BE hédonique) que comme un processus associé à l'acquisition de compétences multiples (BE eudémonique), aux niveaux personnel (compétences émotionnelles, cognitives, attentionnelles) et interpersonnel (compétences relationnelles).

Dans ce contexte, nous nous intéressons au BE à l'école et en formation sous l'angle de différents acteurs (Becker, 1988 ; Latour, 1989), des formes de pratique, des espaces et du temps scolaire/universitaire. La première communication s'intéresse au BE

---

des élèves en recueillant les « moments spéciaux » vécus en classe (Cours Moyen 2). Le paysage émotionnel saisi débouche sur une représentation graphique : l'émoscope. La seconde intervention questionne les espaces scolaires et leur appropriation par les élèves, comme révélateurs du BE de ces derniers. La troisième porte sur l'impact de l'implémentation de pratiques méditatives brèves en formation initiale des enseignants. La dernière proposition s'inscrit dans l'analyse des effets du yoga et de la méditation sur la motivation autodéterminée, l'anxiété et la satisfaction des besoins fondamentaux d'étudiants pratiquant de manière volontaire au service universitaire des activités physiques et sportives.

#### Bibliographie

Becker, H. S. (1988). Les mondes de l'art. Flammarion.

Debarbieux, E. (2015). *Éducation & Formations*, 88-89, 11-27.

Florin, A., & Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ? Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) - Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (Cnesco). [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_QDV\\_Florin\\_Guimard.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf)

OCDE (2021). Parole aux enseignants : Faire face au stress professionnel du corps enseignant dans le contexte de la crise de la COVID-19. L'enseignement à la loupe [En ligne], 36. URL : <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/fcbfcb3c-fr.pdf?expires=1618307259&id=id&accname=guest&checksum=5A5737333E932CF1D37822529BD805>.

Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. MEN – Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/enseignants2.pdf>

### *La boîte à « moments spéciaux » : des émotions qui disent le rapport à soi et à l'Autre.*

#### **NECKER Sophie**

CIREL (ULR 4354), Université de Lille

La relation élèves-enseignant pèse sur la qualité de vie et le bien-être à l'école, la qualité de vie des élèves influence celle des enseignants, et réciproquement. Dans ces interdépendances, les émotions des uns et des autres sont centrales (Audrin, 2020 ; Florin & Guimard, 2017 ; OCDE, 2018 ; Rasclé & Bergugnat, 2016). En formation des enseignants comme en classe, la conscientisation et la prise en compte des émotions n'est pas évidente, et la complexité de leur étude pose un défi scientifique. Ici, nous nous intéressons à la cartographie émotionnelle de la classe à laquelle donne accès la boîte à « moments spéciaux » [1].

Cette boîte a été introduite dans 2 classes de Cours Moyen 2 lilloises (France). Quotidiennement, pendant un mois, chaque élève et enseignante a rempli un billet. La consigne était : « Tu as vécu un moment spécial dans la classe, aujourd'hui. Peux-tu le décrire par écrit, sur un papier et le mettre dans la boîte, s'il te plaît ? Sophie ». L'analyse par la voie du discours et de la linguistique de l'énonciation a cherché à qualifier « sans compter » (Lejeune, 2014 : 8) une expérience à travers des traces situées ; l'énonciateur inscrivant dans son discours des traces d'un positionnement exprimant sa subjectivité (Csikszentmihalyi, 1996, 2009 ; Heutte, 2017).

Le contenu des billets met en lumière des moments intenses vécus en classe, relevant de rapports à soi et à l'Autre variés : connaissance de soi (« j'aime beaucoup décorer de choses » [2]), sentiment de compétence (« j'ai pas eu de mal [à] faire les questions » / « j'ai peur de ne pas avoir assez révisé ») ; mais aussi émission, réception, réciprocité, influence... Des liens dont dépend le tissage d'un groupe classe.

La démarche exposée permet de récolter des traces du vécu émotionnel dans une classe (Järvenoga & Järvela, 2005 ; Pekrun, 2014), et de témoigner d'un enchaînement de déclencheurs et de modalités de verbalisation des processus évaluatifs émotionnels. Elle incite à réfléchir les articulations entre recherche et formation pour une approche systémique et située des émotions en classe, dans une perspective de bien-être (ou mieux-être) à l'école.

[1] A partir d'une recherche réalisée en collaboration avec deux autres enseignantes-chercheuses.

[2] Les billets sont transcrits littéralement. Ils ont été repris lorsque l'orthographe ou la syntaxe contraignent trop la lecture.

#### Bibliographie

Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19.

Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.

Florin, A. & Guimard P. (2017). *La qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves. Rapport scientifique*. Cnesco.

Heutte, J. (2017). L'environnement optimal d'apprentissage : contribution de la recherche empirique sur les déterminants psychologiques de l'expérience positive subjective aux sciences de l'éducation et de la formation des adultes. *Sciences & Bonheur*, 2, 82-99.

Pekrun, R. (dir.). (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series*. International Academy of Education.

---

## Approche spatiale du bien-être à l'école : une expérience ethnographique en collège urbain

**JOING Isabelle**

Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport, Santé, Société Equipe APMS, Université de Lille

Lorsque la question du bien-être scolaire est posée, l'établissement scolaire est souvent considéré en tant qu'unité de base dans laquelle l'espace de la classe joue un rôle central. Pourtant, de la maternelle au lycée, les lieux sont de plus en plus nombreux et se diversifient à côté de la traditionnelle salle de classe. Il n'y a donc pas d'unité de lieux à l'école (Payet, 2016) et derrière son apparente banalité, l'espace scolaire révèle en fait une « grande originalité et une étonnante complexité » (Sgard & Hoyaux, 2006). Des précédents travaux ont d'ailleurs montré qu'il existait une dynamique du bien-être au collège selon les lieux fréquentés par les élèves (Joing et al., 2020). Une approche spatiale semble donc nécessaire pour affiner la compréhension du bien-être scolaire.

C'est dans cette perspective que nous avons mené une enquête ethnographique en collège urbain (en France) d'une durée de 5 mois (de novembre 2017 à avril 2018). Pour comprendre le quotidien ordinaire des élèves, le parti pris a été de vivre au plus près d'eux en refusant l'attraction du monde adulte, qui s'offre de manière plus naturelle au regard de l'âge. Le travail s'ancrait ainsi dans le champ de la socio-anthropologie de l'enfance (Delalande, 2008) en étant marqué par la volonté de voir et entendre les enfants en étant vigilant face aux pièges de « l'adultocentrisme ». Durant cette expérience ethnographique, les coulisses de l'école ont été parcourues et les mêmes lieux et espaces que les élèves ont été empruntés. La méthode du *tracking* (Coulon, 1987) a parfois été utilisée pour « suivre » les élèves sur une durée prolongée. Ce choix de la mobilité (dans l'espace) et du suivi (dans le temps) a permis d'être au plus près du quotidien de l'élève tout en accédant à l'interconnexion des différentes scènes scolaires. Le but était d'étudier les rapports divers qu'entretiennent les élèves à l'espace scolaire pour mieux comprendre comment ils pratiquent, vivent et perçoivent les lieux et ainsi mieux comprendre leur rôle dans la dynamique quotidienne du bien-être scolaire.

Dans cette communication, nous proposons de revenir sur cette expérience ethnographique pour montrer comment les espaces « parlent » du bien-être à l'école et en quoi ils peuvent constituer un « levier » réflexif pour favoriser la qualité des expériences scolaires. L'enquête ethnographique révèle en outre l'incongruence des lieux, autrement dit l'inadéquation des espaces aux besoins des élèves.

### Bibliographie

Coulon, A. (1987). *L'éthnométhodologie*. Paris: PUF.

Delalande, J. (2008). Enfance (socio-anthropologie de l'). In A. Van Zanten (dir.), *dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF, pp. 246-251.

Joing, I., Vors, O. & Potdevin, F. (2020). The subjective Well-Being of Students in Different Parts of the School Premises in French Middle Schools, *Child Indicators Research*, 13(4), 1469-1487, DOI: 10.1007/s12187-019-09714-7

Payet, J.-P. (dir.) (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, Rennes : PUR.

Sgard, A. & Hoyaux, A.-F. (2006). L'élève et son lycée : de l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens, *L'information géographique*, 70/3, 87-108.

## Implémentation de pratiques méditatives brèves dans la formation des enseignants : une étude pilote basée sur l'outil numérique

**BUREL Nicolas<sup>1</sup>, GAY Philippe<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Haute école pédagogique du canton de Vaud ; <sup>2</sup>Professeur HEP associé UER EN

L'enseignement est une profession exigeante sur le plan émotionnel, en particulier pour les enseignants en formation qui connaissent des taux élevés d'épuisement émotionnel et d'attrition (Guarino et al., 2006). Le développement des compétences émotionnelles des enseignants s'impose progressivement comme un enjeu important de formation professionnelle, celles-ci conditionnant à la fois le bien-être des protagonistes et l'efficacité de l'enseignement. Une piste prometteuse consiste en l'introduction de pratiques transversales de pleine conscience, dont les avantages en contexte éducatif ont été démontrés (voir Park et al., 2020). Ces pratiques reposent toutefois sur des procédures de formation lourdes à mettre en œuvre et limitant encore leur diffusion. La démocratisation numérique récente des outils de pleine conscience pourrait en partie pallier cette difficulté. Nous avons donc examiné la recevabilité et l'efficacité de pratiques brèves et autonomes de méditation pleine conscience auprès d'enseignants en formation.

Une étude longitudinale a été menée auprès de 158 futurs enseignants généralistes du primaire du canton de Vaud (Suisse). Pendant 9 semaines consécutives, les participants étaient invités à assurer de manière autonome au moins une séance hebdomadaire de 15 à 20 min de méditation pleine conscience via une application dédiée. Un groupe-contrôle actif devait réaliser des recherches bibliographiques d'une durée équivalente. Toutes les trois semaines, les participants ont répondu à différents questionnaires évaluant la pleine conscience dispositionnelle (MAAS-version française, Jermann et al., 2009), la capacité de régulation émotionnelle (ERQ-version française, Christophe et al., 2009), et les émotions liées à l'enseignement (TES, Frenzel et al., 2009). Les données ont été analysées par un Modèle de Croissance Latente (LGM) puis par une analyse de variance à mesures répétées (ANOVA-RM). Les résultats de cette étude pilote confirment qu'une session hebdomadaire de pratique brève de méditation permet d'augmenter l'état de pleine conscience dispositionnelle et de réduire l'anxiété liée à l'enseignement de manière significative. Une utilisation plus fréquente de la stratégie de suppression émotionnelle a également été constatée. En revanche, aucun effet significatif sur le plaisir d'enseigner n'a été observé à ce stade. Soutenue par la démocratisation numérique, cette étude pilote constitue une première étape vers l'implémentation de pratiques pleine conscience dans la formation des futurs

enseignants. Des investigations plus approfondies sont actuellement en cours pour étendre ces résultats et explorer les effets potentiels sur le climat de la classe.

#### Bibliographie

- Christophe, P., Antoine, P., Leroy, T., & Delelis, G. (2009). Assessment of two emotional regulation processes: expressive suppression and cognitive reevaluation. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.07.001>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Guarino, C. M., Sanitbanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Jermann, F., Billieux, J., Larøi, F., d'Argembeau, A., Bondolfi, G., Zermatten, A., & Van der Linden, M. (2009). Mindful Attention Awareness Scale (MAAS): Psychometric properties of the French translation and exploration of its relations with emotion regulation strategies. *Psychological assessment*, 21, 506. <https://doi.org/10.1037/a0017032>
- Park, M. H., Riley, J. G., & Branch, J. M. (2020). Developing self-awareness using mindfulness meditation with preservice teachers: reflections on practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41, 183-196. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1695692>

## *Effets des activités physiques de bien-être du service universitaire des activités physiques et sportives (SUAPS) de l'Université de Lille sur le niveau de bien-être, d'anxiété et de motivation de ses étudiants*

### **LEENA Clément**

Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport, Santé, Société | Equipe APMS, Université de Lille

Un récent rapport épidémiologique montre que les jeunes, dans leur ensemble et dans le monde entier, ne sont pas suffisamment engagés dans une activité physique (Guthold et al., 2018). Par ailleurs, les derniers rapports nationaux (enquêtes de l'observatoire national de la vie étudiante, baromètre national des pratiques sportives, enquête nationale sur la santé des étudiants) mettent en évidence un mal-être spécifique des étudiants français en cycle universitaire et une augmentation de l'anxiété face aux examens. Elles révèlent aussi une baisse de leur motivation face à l'activité physique et une modification des pratiques vers des pratiques libres et moins compétitives (Crouette & Müller, 2018).

Face à la diminution de l'engagement des jeunes dans les pratiques compétitives et un constat de mal-être spécifique, de nouvelles formes de pratiques physiques émergent et notamment des activités de bien-être (par exemple la méditation ou le yoga). Le Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives de l'Université de Lille propose des modules de pratiques de yoga et de méditation depuis le 1er septembre 2020. Plus de 1000 étudiants se sont inscrits pour l'année universitaire 2020/2021.

L'objectif de la recherche, ancré dans le modèle écologique du comportement (Bronfenbrenner, 1979), consiste à construire un protocole expérimental pour mesurer les effets de ces pratiques universitaires sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000), les états d'anxiété (Martinent et al., 2010) et la motivation dans le sport des étudiants de l'Université de Lille pratiquant ces activités de bien-être.

L'hypothèse principale est donc que les pratiques proposées (méditation et yoga) impactent positivement le bien-être, la motivation dans le sport et l'anxiété des étudiants.

Un groupe expérimental de 150 étudiants répond actuellement à une enquête par questionnaire, menée de manière longitudinale, entre janvier et mai 2022, à raison d'une passation par mois. 35 étudiants de l'Université seront tirés au sort et composeront le groupe témoin de l'étude. Le questionnaire unique sera composé d'outils de mesure validés. Des tests de Kruskal Wallis à mesures répétées seront réalisés avec le logiciel R studio lors des tests.

L'intérêt de cette communication est de discuter de ces résultats au regard de leur portée empirique, théorique et méthodologique.

#### Bibliographie

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Crouette, P., Y., & J. Müller. (2018). *Baromètre national des pratiques sportives 2018. Baromètre réalisé par le CREDOC sous la direction de Hoibian S. pour l'INJEP et le ministère des sports, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude*.
- Guthold, R., Gretchen, A. S., Riley, L.M., et Bull, F.C. (2018). Worldwide Trends in Insufficient Physical Activity from 2001 to 2016: A Pooled Analysis of 358 Population-Based Surveys with 1.9 Million Participants. *The Lancet Global Health* 6(10):e1077-86. doi: [10/gd4vpc](https://doi.org/10/gd4vpc).
- Martinent, G., Ferrand, C., Guillet, E. & Gauthier, S. (2010). Validation of the French Version of the Competitive State Anxiety Inventory-2 Revised (CSAI-2R) Including Frequency and Direction Scales. *Psychology of Sport and Exercise* 11(1):51-57. doi: [10/dpkddv](https://doi.org/10/dpkddv).
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1):54-67. doi: [10/dxq9qk](https://doi.org/10/dxq9qk).



---

## Déclinaisons de l'exercice de la vigilance didactique dans les pratiques enseignantes | AREF\_S14B\_05

Président(s) de session : **ALLARD Cécile** (LDAR)

Discutant(s) : **JOIGNEAUX Christophe** (Circeft escol)

Fils rouges SIEF : Aucun de ces trois fils rouges

Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Formation des maîtres, Stage et accompagnement

Mots-clés : vigilance didactique, forme scolaire, travail collaboratif, pratiques.

La problématique du symposium est d'identifier à quelles conditions et comment les enseignant.es mobilisent ou non leurs connaissances didactiques pour élaborer les séances et réguler leurs pratiques dans l'instant. Pour répondre à cette question nos corpus sont constitués d'éléments portant sur les pratiques d'enseignement des mathématiques de professeur.es des écoles débutant.es et expérimenté.es. Nous faisons l'hypothèse que l'acte d'enseigner repose d'une part sur la maîtrise des enjeux d'apprentissage associée au déroulement des séances et d'autre part sur la gestion des imprévus. Charles-Pézarid (2010) définit la vigilance didactique comme un ajustement permanent des connaissances mathématiques, didactiques et des déroulements prévus. Pour cela, Allard présente un dispositif de formation qui rend possible l'exercice de la vigilance didactique d'enseignant.es débutant.es qui ont un faible bagage pour la didactique. En effet ces dernier.es sont avant tout préoccupé.es par l'installation de la paix sociale si bien que les liens entre choix des contenus et appuis sur des connaissances didactiques pour assurer la paix scolaire ne sont pas envisagés. Par ailleurs, Allard montre que certains malentendus de la formation sont des obstacles à l'exercice de la VD. Mamede propose une comparaison intra personnelle de l'exercice de la vigilance didactique pour une même enseignante expérimentée lorsque la forme scolaire change en pointant comment les modifications de l'espace lieu et temps modifient la décontextualisation des savoirs. Enfin, Archimbaud propose, dans le cadre de son travail doctoral, l'étude des pratiques de deux enseignantes expérimentées qui mettent en œuvre les mêmes séances de mathématiques co-construites ensemble. Pour cela, Archimbaud identifie dans un premier temps les concepts organisateurs de l'activité d'enseignement en classe propres aux deux enseignantes ; puis fait des liens entre les concepts mobilisés dans l'action et les deux dimensions des pratiques que sont l'exercice de la vigilance didactique et l'installation de la paix scolaire.

Ce symposium est pour nous l'occasion de discuter sur la mobilisation de la notion de vigilance didactique pour analyser les liens entre le choix des déroulements et des contenus mathématiques et didactiques mobilisés selon l'ancienneté dans le métier, la modification de la forme scolaire ou en relation avec les concepts pragmatiques mobilisés dans l'action.

*Bibliographie*

CHARLES-PEZARD, M. (2010). Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique dans des écoles socialement défavorisées. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 30(2), 197–261.

### *Etude des conditions nécessaires pour favoriser l'éveil de la vigilance didactique pour des enseignants du premier degré en formation initiale*

**ALLARD Cécile**

ldar

Le cadre de la formation en alternance pour des enseignants du premier degré prévoit que la formation se déroule parallèlement à la prise en responsabilité de la classe. Les étudiants de notre étude sont tous affectés dans des classes maternelles. Ils témoignent de la difficulté à appliquer dans leur classe ce qui leur semble « préconisé » en formation. Ils expriment des difficultés à articuler ce qu'ils appellent « théorie » et « pratique » comparant leurs années de stage à un parcours du combattant. (Broccolichi et al. 2018)

Nous repérons souvent dans le récit de leur retour de stage une mise en place fragile d'une paix scolaire (Charles-Pezard, 2010). D'après eux, ce qui est le plus difficile c'est la gestion de classe et la différenciation sans nécessairement faire les liens avec le choix des contenus et les modalités de travail. Nous identifions également une grande faiblesse des connaissances didactiques sur la construction du nombre si bien que leurs choix de situations en classe sont pilotés par des doxas, telles que « en mathématique il faut proposer des situations ludiques et manipuler ». Dès lors, leurs choix ne sont pas « pilotés » par leurs connaissances en didactique ce que nous traduisons comme l'expression d'un exercice faible de la vigilance didactique. Nous adoptons les positions de Coulange et Robert (2015) sur la formation : elle consiste à organiser l'émergence de direx collectifs pour s'appuyer sur les ressentis et les besoins exprimés par les EFS afin d'introduire les ressources dont nous supposons que les débutants ont besoin.

A travers un dispositif de formation intégrant des vidéos, nous allons chercher également à identifier des « malentendus » de la formation d'une part pour déconstruire certaines doxas et d'autre part pour mieux entendre leurs besoins. Pour les débusquer nous avons recueilli leurs questionnements lors de la préparation d'une séquence sur la construction du nombre puis des vidéos de moments de classes et les analyses de leurs pratiques réalisées entre pairs.

A partir de ce corpus, nous identifions principalement deux malentendus de la formation : l'un sur les erreurs et l'autre sur la place du jeu. Plus globalement l'analyse des différents temps du dispositif, nous conduit à approfondir notre réflexion sur le rôle

---

d'expériences communes comme une aide à la dépersonnalisation et la décontextualisation des connaissances professionnels et didactiques. C'est peut-être une condition pour favoriser l'éveil de la vigilance didactique.

#### *Bibliographie*

Charles-Pezard, M. (2010). Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique dans des écoles socialement défavorisées. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 30(2), 197–261.

Broccolichi, S., Joigneaux, C., & Mierzejewski, S. (2018). *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Arras: Artois presses université.

Coulangue, L. & Robert, A. (2015) les mathématiques dans les activités du professeurs conséquences pour la formation In Theis L(ed.) *Pluralités culturelles et universalité des mathématiques : enjeux et perspectives pour leur enseignement et leur apprentissage*. Actes du colloque EMF 2015. P 81- 94

## *Étude des adaptations proposées par une enseignante de Cycle 3 lors du premier confinement : conditions et limites de la classe à distance.*

### **MAMEDE Maira**

Circeft escol

La forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994) présuppose la co-présence de l'enseignant et des élèves dans un espace et un temps commun comme une condition de l'établissement de la relation pédagogique. En effet, cette co-présence est nécessaire à l'interaction entre l'enseignant et ses élèves, ainsi qu'à l'exercice de la vigilance didactique (Charles-Pézard, 2010). Or, pendant la période dite de la continuité pédagogique (mars-juin 2020), cet espace-temps spécifique a cessé d'exister tel qu'on le connaît et a dû se réinventer, ce qui n'est pas sans incidence sur le contrat didactique (Claude & Rayou, 2022). Quelles sont les implications de cette transformation sur les pratiques enseignantes et les interactions avec les élèves ? Si des nombreuses recherches se sont interrogées sur les difficultés de la mise en œuvre de la continuité pédagogique liées aux caractéristiques des élèves ou encore à celles des enseignants, le cas que nous étudions nous permet d'interroger cette transformation alors que les conditions semblent être réunies pour la continuité ait lieu.

Notre communication repose sur une étude de cas d'une enseignante de cycle 3 particulièrement investie pendant cette période, dans un contexte où les difficultés sociales ou scolaires des élèves ne seraient pas *a priori* un frein pour sa mise en œuvre. Notre corpus comprend des entretiens de l'enseignante et des élèves, ainsi que des questionnaires à destination de ces derniers. Les données déclaratives documentent la façon dont les acteurs ont vécu cette expérience. L'analyse croisée de leurs perceptions est ensuite complétée par une focale sur une même séance sur la proportionnalité, mise en œuvre pendant le confinement et l'année suivante, hors confinement. À partir de l'observation filmée de la séance en présentiel, nous caractérisons les interactions avec les élèves et les gestes professionnels de l'enseignante. Nous interrogeons ensuite leur transférabilité au mode distanciel, en nous appuyant aussi sur l'analyse du contenu du blog dédié pendant la période de la continuité pédagogique.

Notre étude montre que, dans ses pratiques professionnelles ordinaires, l'enseignante accorde une attention importante aux procédures des élèves et les mobilise dans le déroulement de la séance. Cela est difficilement transposable au distanciel, même si elle a pu mobiliser ses élèves lors du premier confinement en multipliant les interactions avec les élèves par différents canaux. Pour autant, cela ne semble pas suffire ni à elle, ni à ses élèves, pour assurer une même qualité d'interaction visant les apprentissages.

#### *Bibliographie*

Charles-Pezard, M. (2010). Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique dans des écoles socialement défavorisées. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 30(2), 197–261.

Claude, M-S. & Rayou. P(2022). Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat. *Recherches en éducation* 46 .

Vincent G., Lahire B. & Thin D. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*, in VINCENT G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL, pp. 11-48.

## *Regard sur l'évolution des pratiques d'enseignement de deux professeures des écoles membres d'un LéA : des empreintes différentes pour un même collectif.*

### **ARCHIMBAUD Emma**

Eda

Notre étude vise à identifier, dans les pratiques d'enseignement des mathématiques, les empreintes héritées des influences réciproques entre les membres d'un collectif de professeur.es des écoles. Autrement dit, il est question de reconnaître les empreintes des échanges entre pairs sur les pratiques individuelles d'enseignement des mathématiques, plus précisément pour l'enseignement de la résolution de problèmes (Houdement, 2017).

Les modalités de mise en œuvre du collectif et l'expérience professionnelle des participant.es sont des variables que nous admettons pour caractériser les empreintes. Aussi, il s'agira pour cette communication de retracer l'évolution des pratiques d'enseignement de deux professeures des écoles expérimentées et membres d'un lieu d'éducation associé (LéA). Ce dispositif répond aux exigences d'une recherche collaborative et repose sur la participation volontaire des chercheuses et des enseignantes. Dans notre étude de cas, le groupe est constitué de six enseignantes expérimentées, de deux chercheuses (didacticienne des mathématiques et sociologue de l'éducation) et de deux conseillères pédagogiques. Les participantes

---

collaborent depuis trois ans sur un objet d'étude commun : la résolution de problèmes en classe de CM1/CM2. La veille des six rassemblements qui ponctuent l'année, des observations en classe sont organisées par les chercheuses et ont vocation à recueillir des données mais aussi à accompagner les enseignantes dans la mise en œuvre des séances.

Dans la mesure où nous investiguons l'un des composants de l'environnement de travail des enseignant.es, à savoir un dispositif de travail collaboratif et que nous considérons les dimensions institutionnelle, sociale et personnelle dans l'analyse des pratiques, notre étude s'inscrit dans le cadre théorique de la double approche ergonomique et didactique développée par Robert et Rogalski (2002). Du point de vue méthodologique, les échanges sur les temps collectifs sont enregistrés et les séances en classe filmées. Des entretiens semi-directifs et échanges libres enregistrés en amont et/ou en aval de la séance complètent notre corpus. Concernant le traitement des données, les interactions en regroupement et leur portée sur les pratiques d'enseignement en classe sont analysées à l'aide des aspects que nous retenons comme essentiels du travail enseignant : l'installation de la paix scolaire et l'exercice de la vigilance didactique (Charles-Pezard, 2010).

Nos premières analyses nous conduisent d'une part à identifier des régularités de certaines pratiques telle l'analyse à chaud des écrits des élèves sur les brouillons et leur manière d'en tirer parti pendant les mises en commun. D'autre part, des variabilités de pratiques apparaissent et montrent une appropriation différenciée des échanges collectifs pour les deux enseignantes suivies.

#### *Bibliographie*

Robert, A., Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, n°2(4),505-528.

Houdement, C. (2017). Résolution de problèmes arithmétiques à l'école. *Grand N*, 100, 59-78.

Roditi, É. (2013). Une orientation théorique pour l'analyse des pratiques enseignantes en didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques*, 15, 39-60.

## COMMUNICATIONS AREF – Mercredi 14.09.2022, 13:00 – 14:30

### Communications individuelles | AREF\_S14B\_08

#### *L'apprentissage des activités sportives en anglais : un dispositif de formation au service du « bien être » étudiant*

##### **PARIS Annabelle**

CREAD, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Européanisation et internationalisation

*Mots-clés* : Enseignement supérieur, Anglais, Bien-être, Pratique sportive, Développement

##### **Introduction**

L'internationalisation des parcours de formation à l'université est bien souvent présentée comme un dispositif « gagnant-gagnant », servant à la fois de vitrine attractive pour les composantes et développant les compétences et le bien-être des étudiant.e.s. De nombreuses études se sont intéressées aux bénéfices langagiers réalisés dans les disciplines vectrices de communication en langue anglaise (Gajo, 2008 ; Lo et Murphy, 2010). Nous constatons cependant que l'intérêt d'un tel contexte linguistique d'enseignement à fin d'apprentissage/développement des étudiant.e.s dans la discipline véhiculaire, est peu interrogé à ce jour. Cette recherche exploratoire visait à étudier les transformations de l'activité des étudiant.e.s dans des situations collectives d'enseignement de pratique sportive en anglais.

##### **Méthode/Analyse**

L'étude s'inscrit dans le cadre théorique et méthodologique du programme de recherche du Cours d'Action (Theureau, 2015). L'activité de quatre étudiant.e.s de première année de licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) a été appréhendée à partir de traces audiovisuelles (six séances de travaux pratiques sportifs) et de verbalisations relatives au vécu en situation. Les cours d'expérience des étudiant.e.s. ont alors été reconstruits. L'analyse a ensuite porté sur les éléments saillants de l'expérience des étudiant.e.s., puis sur les incidences que ces ancrages significatifs des perceptions ont eu sur le développement de leur activité.

##### **Résultats**

L'introduction du contexte linguistique anglophone pour les étudiant.e.s a entraîné diverses modifications. Les perceptions relatives aux déplacements corporels des pairs se sont avérées centrales dans l'organisation de leur activité d'apprentissage. Ces focalisations perceptives ont joué un rôle majeur dans la connaissance individuelle et réciproque des apprenants et ont constitué une base pour l'émergence des comportements coopératifs au sein du groupe d'apprentissage.

##### **Discussion**

La perturbation de l'environnement linguistique habituel conduit à des adaptations de l'activité d'apprentissage des étudiant.e.s. L'enseignement de travaux pratiques sportifs en langue anglaise à l'université peut être considéré comme un environnement de formation vecteur de coopération (dépendance réciproque) au service de l'apprentissage et du développement des étudiant.e.s.

## Mots-clés

Enseignement supérieur, Anglais, pratique sportive, transformation de l'activité d'apprentissage, développement

### Bibliographie

Gajo, L., & Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions. *Processus interactionnels et situations éducatives*, 113-136.

Lo, Y. Y., & Murphy, V. A. (2010). Vocabulary knowledge and growth in immersion and regular language-learning programmes in Hong Kong. *Language and Education*, 24(3), 215-238.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*

## *Approche didactique des modes d'entrée dans l'activité judo en milieu scolaire : quelles stratégies adopter ?*

**AL ANBAGI Youcef<sup>1</sup>, CALMET Michel<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Paris, France ; <sup>2</sup>Université de Montpellier, France

*Fils rouges SIEF : Bien-être*

*Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Education et santé*

*Mots-clés : enseignement, didactique du judo, éducation physique et sportive, sports de combat, arts martiaux.*

Cinquième sport français en nombre de licenciés (4 fois plus de licenciés que l'escrime, la lutte et la boxe française réunis), le judo est une activité de combat de préhension bien connue de la population à travers ses champions et médaillés internationaux. Cet aspect compétitif (pratique monoforme) lié à l'affrontement physique pour la victoire permet de se fixer des buts de résultats mais ne représente qu'une partie du judo. L'autre partie repose sur le bien-être, la santé et des progressions matérialisées par les passages de ceintures dont les examens de formes de combats et de techniques (pratique multiforme) permettent de se fixer des buts de tâches. Cet aspect multiforme est pratiqué par environ 80%(1) des licenciés fédéraux. Paradoxalement, quasiment toutes les approches dans le milieu scolaire font référence à son aspect monoforme et institutionnalisé par les programmes EPS, depuis les Instructions officielles de 1967 et encore aujourd'hui à travers le champ d'apprentissage n°4 où il s'agit de conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner. Pourquoi cette activité de combat qu'est le judo est-elle si peu pratiquée en EPS ? Après une enquête basée sur la méthode des comparaisons par paires (chacun des items [qualitatif] est opposé aux autres [quantitatif]) auprès de 60 élèves de niveaux différents, le traitement inférentiel des données par analyse factorielle des correspondances montre que le mode d'entrée lié à l'affrontement n'est pas celui que les élèves débutants choisissent. Ils sont plutôt organisés par la protection de soi à travers le jujitsu / self-défense et par les compréhensions et l'utilisation des techniques, d'où des perspectives intéressantes concernant le traitement didactique du judo scolaire sous son aspect multiforme. Les normes EPS (2) ont « enfermé » les pratiques de combat dans une sphère monoforme (le gain du combat) alors que ces pratiques permettent opposition, self-défense, l'association des deux permet d'élaborer aussi des cascades de combats, une autre possibilité transversale d'attirer le public vers l'univers des chorégraphies. Les épreuves judo au CAPEPS en 2022 montrent une approche multiforme.

(1) De 2000 à 2020, les statistiques du ministère des Sports indiquent que 23 à 26% des plus de 15 ans participent à des compétitions sportives, 80% des licenciés en judo ont de 9 à 12 ans, le turn-over des inscriptions est de 50% et il n'y a pas de pratique de compétition officielle la première année de licence.

(2) Le CAPEPS de 1975 jusqu'à 2020 ne contenait que des épreuves de compétition.

### Bibliographie

Calmet, M. (2002). Faut-il enseigner le judo ou le savoir combattre? Les démarches éducatives scolaires peuvent-elles intégrer les activités physiques de combat? Les activités physiques de combat sont-elles intégrées entièrement en Éducation Physique et Sportive? Thèse de doctorat. Université de Picardie Jules Verne, Amiens, France.

Calmet, M. (2002). *Enseigner le judo au collège et au lycée*. Amiens: CRDP de l'Aisne.

Groenen, H., & Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2011). Les activités de combat au sein de l'éducation physique en France depuis le XIXe siècle: entre pertinences éducatives et résistances scolaires. *STAPS*, 94, 103-119.

Margnes, E., Loizon, D., & Terrisse, A. (2008). Sens des mises en scène didactiques pour le débutant en judo dans la formation initiale en STAPS. *eJRIEPS*, 14, 83-95.

Margnes, E., Loizon, D., & Terrisse, A. (2007). L'intention didactique de l'enseignant de judo. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, 62, 71-80.

Les chiffres clés du sport, <https://injep.fr/publication/les-chiffres-cles-du-sport-2020/>, téléchargé le 09/08/2021

STAT – Info, Bulletin de statistiques et d'études, N° 01-01, Mars 2001, MJS Valade B, 1995, Marquis de Condorcet, CD ROM Encyclopédia Universalis, Req. : Condorcet

---

## Complémentarité entre les formes de guidage et les dispositifs d'interaction entre élèves au sein d'une classe en EPS : analyse de l'ajustement et de la contingence

**LAFONT Lucile, LE BRIQUER Yannick, MATMATI Wajdi, FANTON-BAYROU Marie-France**

Université de Bordeaux LACES

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Interactions, étayage, ajustement, coopérations

### Introduction

Au plan théorique cette contribution examine les apports de modèles de psychologie de l'éducation à l'intervention en Education Physique et sportive (EPS). Cette communication est focalisée sur les conditions de mise en oeuvre de dispositifs interactifs dans l'enseignement par situation complexe en EPS, plus particulièrement en danse. L'étude examine, grâce à une observation en situation de classe, la contingence des guidages de l'enseignant, en accord avec les dimensions de l'étayage (Van de pol et Elbers, 2013), en référence aux fonctions de la tutelle (Bruner, 1983). L'enjeu est de démontrer la complémentarité entre différentes modalités d'interactions au sein de la classe en EPS : interactions entre élèves (apprentissage coopératif et tutorat) et interactions de guidages développées par l'enseignant (Démonstrations, Imitation interactive et tutelle) (Lafont, 2014).

### Méthodologie

#### Participants

Cette étude porte sur l'APSA danse dans une classe de 6° mixte extrêmement hétérogène au sein d'un collège REP. L'enseignante est chevronnée, spécialiste de danse et experte dans l'utilisation des situations complexes (Sco).

#### Le cycle et les tâches

L'étude porte sur la leçon 1 et la leçon 2 comprenant des situations ciblées (Sci) (transmission de techniques) et une Sco (création d'une partie de chorégraphie). Les données, recueillies grâce à un enregistrement vidéoscopé, ont été retranscrites verbatim. L'observation se focalise sur les informations verbales couplées ou non avec différents types de démonstrations et de tutelle et à l'analyse des dimensions de l'étayage.

La méthode de codage permet de différencier les guidages contingents, adaptés aux réponses et besoins des élèves, tels que l'Imitation Modélisation Interactive (IMI) et l'Interaction de tutelle, (IT) et des guidages plus fermés (verbes d'action/instruction, accompagnés ou non de démonstrations partielles ou totales).

### Résultats

Les résultats obtenus en Sci permettent d'observer une diminution des formes de guidages fermés de la leçon 1 à la leçon 2 et documentent la contingence des guidages pour l'IMI et l'IT, ainsi que les moyens pour instiller des prises de responsabilité par les élèves. En SCo les formes de guidage sont variées, l'enseignante utilise prioritairement des démonstrations partielles ou stylisées, de l'IMI et de l'IT, adaptées à la diversité des élèves. Cet ajustement (Saillot, 2020) pour prendre en compte les besoins momentanés des apprenants est présent aussi dans des contextes éducatifs différents : celui d'artistes intervenants en danse traditionnelle. Il est gage d'une efficacité plus grande des dispositifs interactifs particulièrement dans des groupes d'apprentissage à très forte hétérogénéité.

#### Bibliographie

Bruner, (Jérôme S.). (1983). *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

Fanton-Bayrou, M.F. (2022). *Comparaison des procédures de guidage en danse selon les caractéristiques des enseignantes, la nature des tâches et la temporalité dans le cycle*. Thèse de doctorat en STAPS. Université de Bordeaux.

Lafont, L. (2014). *Approche pluri dimensionnelle des acquisitions : le cas des habiletés motrices et de l'intervention en EPS*. Dans : M. Quidu, (dir.), *Les sciences du sport en mouvement : tome II, innovations théoriques et implications pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Saillot, E. (2020). *S'ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. Collection Pédagogie : crises, mémoires, repères, L'Harmattan.

Van de Pol, & Elbers, E. (2013). *Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher-student interaction*. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2, 1, 32-41, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.12.001>

## Communications individuelles | AREF\_S14B\_09

### Représentations de l'engagement en parcours doctoral des sages-femmes enseignantes

**MAHIEU Céline**<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Ecole doctorale 556 HSRT Rouen, France ; <sup>2</sup>Laboratoire CIRNEF EA7454 Rouen

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Engagement, sage-femme enseignante, doctorat, bien-être, parcours de vie

En 2014, une étude a montré que 22% des sages-femmes enseignantes et directrices d'école étaient doctorantes ou avaient obtenu un doctorat (Morin & Leymarie, 2016). Or, à ce jour, pour exercer, la réglementation exige uniquement un master. Ces données nous ont interpellées et nous souhaitons comprendre ce phénomène émergent.

---

La question centrale dans notre thèse porte sur les représentations de l'engagement en parcours doctoral des sages-femmes enseignantes.

Il s'agit d'une population singulière : ce sont en grande majorité des femmes avec une vie personnelle établie et une activité professionnelle. Or, le doctorat dure au moins trois ans et nécessite de réaliser un travail de recherche. Nous voulons connaître le vécu en parcours doctoral de cette population dans leur parcours de vie au carrefour des différentes trajectoires : personnelles, professionnelles et universitaires.

Un des concepts phare de cette thèse est celui d'engagement. L'engagement se traduit en actes et nécessite une persévérance (De Ketele, 2013 ; Kaddouri, 2011). Pintrich et al. (1993) décrivent les indicateurs de l'engagement. Pour réussir à aller jusqu'à l'aboutissement de l'activité amorcée, l'individu doit manifester son engagement aux niveaux comportemental, cognitif et affectif notamment grâce à un sentiment d'auto efficacité (Bandura & Schunk, 1981). Les paroles bienveillantes d'encouragement permettent de renforcer le sentiment de bien-être de l'apprenant, d'auto-efficacité et son engagement en formation.

Nous arrivons à cette question de recherche :

Quelles sont les sources, les manifestations et les enjeux de l'engagement en parcours doctoral des sages-femmes enseignantes ?

Nous émettons quatre hypothèses. L'engagement en parcours doctoral des sages-femmes enseignantes est le produit de plusieurs sources de motivation. Il nécessite un engagement tant comportemental, cognitif qu'affectif. Il a des conséquences sur les différentes trajectoires de vie. Enfin, il a pour finalité de construire un savoir scientifique en sciences maïeutiques.

Notre étude est qualitative et longitudinale avec une première série d'une quinzaine d'entretiens en 2021 et une seconde série en 2022 auprès de sages-femmes enseignantes doctorantes pour découvrir l'évolution des représentations.

Nous présenterons au congrès les résultats de la première série d'entretiens. La conciliation du parcours doctoral avec la vie personnelle et la bienveillance du directeur de thèse semblent occuper une place importante dans l'engagement en formation.

L'objectif premier de notre étude est heuristique. L'objectif secondaire potentiel est de produire des connaissances qui pourront être un support pour aider les instances professionnelles, associatives et politiques à se positionner quant aux transformations sociales envisageables de la profession d'enseignant en maïeutique.

#### *Bibliographie*

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>

De Ketele, J.-M. (2013). Introduction—L'engagement professionnel : Tentatives de clarification conceptuelle. In *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-22). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0007>

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, n° 25(1), 69-86.

Morin, C., & Leymarie, M.-C. (2016). Parcours universitaires des sages-femmes enseignantes et directrices des écoles de sages-femmes en France : Enquête descriptive. *Pédagogie Médicale*, 17(3), 157-172. <https://doi.org/10.1051/pmed/2017003>

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>

## *La construction des compétences émotionnelles des étudiants en soins infirmiers : entre source d'apprentissage et de bien-être*

**DONNAINT Elisabeth<sup>1</sup>, MOUCHET Alain<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>APHP et UPEC, LIRTES, UR 7313, France ; <sup>2</sup>UPEC, LIRTES, UR 7313, Département STAPS, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : compétences émotionnelles, subjectivité, entretien d'explication, étudiants en soins infirmiers, bien-être

Cette communication se propose de présenter une recherche dont l'objet est de comprendre le processus de construction des Compétences Emotionnelles (CE) des Etudiants en Soins Infirmiers (ESI) en intégrant l'expérience subjective vécue en situation réelle de travail.

L'interaction soignant-soigné, déclencheur d'expériences émotionnelles, constitue un phénomène complexe au cours duquel les étudiants peuvent rencontrer des difficultés d'apprentissage. Or, à ce jour, un besoin de documenter cette activité se fait ressentir (Mercadier, 2017). Notre cadre théorique mobilise notamment les cinq CE fondamentales établies par Mikolajczak et Bausseron (2012), complétée par Quéré (2021) qui examine la place des émotions dans l'expérience. De plus, au regard de notre posture compréhensive pour documenter la dimension émotionnelle, il nous est apparu indispensable de donner la parole aux ESI. C'est pourquoi, l'éclairage de la psychophénoménologie (Vermersch, 1996) est particulièrement indiqué pour cerner le vécu subjectif des ESI.

Nous effectuons des études de cas avec une approche multi-méthodes : un entretien individuel suivi d'un entretien semi-directif puis d'un focus groupe, conçue à partir de l'outil du recueil de données : « Pratique REflexive et Compétences Émotionnelles » (PRECE), (Donnaint, Marchand et Gagnayre, 2015) et inspiré de l'entretien d'explicitation. Ainsi 3 ESI ont bénéficié de trois microcycles successifs en novembre 2020, février puis mai 2021.

Les premiers résultats concernent la nature des transformations observées chez les ESI dans le domaine des émotions : l'expression libre de palette d'émotions à valence négative évoluant vers une palette d'émotions à valence positive avec des

---

mouvements d'oscillation entre sympathie et empathie. De plus, nous pouvons entrevoir les prémices d'une construction de l'identité professionnelle, source de fierté pour les ESI.

Par ailleurs, les conditions favorables pour permettre ces transformations, concerne la dilatation du temps opérée pendant PRECE pour développer l'implicite. La création de cet espace s'intéresse notamment aux détails qui mettent en valeur des actes de soins invisibles. De plus, le retour réflexif permis par PRECE fait évoluer les ESI dans les domaines de la connaissance de soi et des habiletés cognitives. Enfin, les ESI évoquent le bien-être de pouvoir exprimer librement et de façon approfondie des situations de soins qui laissent des traces. Ces données sont encourageantes. La poursuite de notre recherche permettra d'enrichir notre réflexion dans le domaine de l'expérience émotionnelle des ESI.

A partir des résultats obtenus, nous envisageons de transformer cette méthodologie de recherche en dispositif de formation en se référant aux travaux de Mouchet (2018) sur les pratiques réflexives.

#### *Bibliographie*

Donnaint, E., Marchand, C., & Gagnayre, R. (2015). Formalisation d'une technique pédagogique favorisant le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez les étudiants en soins infirmiers. *Recherche en Soins Infirmiers*, 4, 66-76.

Mercadier, C. (2017). Le travail émotionnel des soignants à l'hôpital : Le corps au cœur de l'interaction soignant-soigné. Seli Arslan.

Mikolajczak, M., & Bausseron E. (2012). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. *Psychologie des émotions* : De Boeck.

Mouchet, A (2014). L'entretien d'explicitation : Usages diversifiés en recherche et en formation. L'Harmattan.

Vermersch, P. (2008). L'entretien d'explicitation. ESF.

## *Le bien-être des étudiants infirmiers en formation en alternance : quels effets sur leur pouvoir d'agir et leur développement professionnel ?*

**APPRIOU LEDESMA Laurence<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>IFITS, France ; <sup>2</sup>FoAP, UR 7529, formation et apprentissages professionnels

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Bien-être en formation ; pouvoir d'agir ; étudiant en santé ; stage clinique ; développement professionnel

Cette communication se propose d'interroger l'influence du bien-être de l'étudiant infirmier pendant sa formation en alternance sur son pouvoir d'agir et son développement professionnel.

Le cadrage théorique s'enrichit autant d'une conception du bien-être en psychologie de la santé, que de celle du pouvoir d'agir et du développement professionnel en formation des adultes. Le bien-être entendu comme étant subjectif et psychologique, propre à la perception même du sujet, se décompose en trois dimensions : la satisfaction de la vie (en général et par domaines), l'affectivité positive et l'affectivité négative (Diener, 2000, Albuquerque et al, 2012). Le bien-être pourrait s'atteindre en formation par un équilibre des trois dimensions, que le sujet est en mesure de percevoir et de traduire en sentiment. Le pouvoir d'agir se présente comme une opportunité de développement personnel et professionnel par une gestion des situations rencontrées (Fernagu-Oudet, 2016), permettant une conversion des ressources en capacités. Il favorise, tout comme l'émergence d'un sentiment identitaire professionnel (Appriou-Ledesma, 2018), le développement professionnel du sujet en formation et au travail. L'hypothèse selon laquelle le bien-être subjectif (versus mal-être) vécu par l'étudiant en formation infirmière, articulé au sentiment de légitimité perçu au cœur des actions professionnelles, renforce son pouvoir d'agir, a été retenue.

Une étude longitudinale quantitative a été conduite auprès de deux promotions d'étudiants infirmiers (185 répondants) dans un institut de formations paramédicales d'Ile-de-France. Un questionnaire composé de 68 questions, diffusé en ligne pendant le dernier semestre de la formation, a permis de recueillir des données sur leur perception de la légitimité professionnelle, leur niveau de compétence perçue, leur représentation de la carrière infirmière et leur satisfaction globale d'être stagiaire infirmier. L'analyse des données examine les liens entre légitimité professionnelle perçue et sentiment de compétence, caractérise des éléments du bien-être psychologique des étudiants infirmiers, articulés au pouvoir d'agir.

Les résultats ouvrent des perspectives pour la formation professionnelle des infirmiers. Ils révèlent l'importance des relations éducatives et d'accompagnement éthique à l'écoute du vécu subjectif des sujets et posent la nécessité d'une prise en compte du bien-être psychologique des apprenants infirmiers autant dans les relations tutorales dans les stages cliniques que lors des suivis pédagogiques des étudiants en grade licence en sciences infirmières. Enfin, une discussion sur le pouvoir d'agir des étudiants pendant leur formation clinique sera proposée, dans un contexte d'une profession où les sujets sont exposés aux risques psychosociaux et dans leur bien-être psychologique par la confrontation à la maladie (Machado, 2016).

#### *Bibliographie*

Appriou-Ledesma, L. (2018). Le sentiment identitaire professionnel. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Conservatoire des Arts et des Métiers, Paris.

Bouquet, B. (2014). La complexité de la légitimité, *Vie sociale*, N°8, p. 13-23.

Bruchon-Schweitzer, M., Boujut, É. (2021). *Psychologie de la santé : Concepts, méthodes et modèles*. Dunod.

Fernagu-Oudet, S., Batal, C. (2016). (R)évolution du management des ressources humaines, des compétences aux capacités. Presses Universitaires du Septentrion.

Guéguen, H. (2014). Reconnaissance et légitimité. Analyse du sentiment de légitimité professionnelle à l'aune de la théorie de la reconnaissance. *Vie sociale*, n°8, p. 67-84.

### *Entre réforme du lycée et Parcoursup : les acteurs professionnels des lycées dans la tourmente*

**DAVERNE BAILLY Carole<sup>1</sup>, LI Yong<sup>1</sup>, GRENIER Véronique<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Rouen Normandie, France ; <sup>2</sup>Université Laval, Québec

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Justice sociale, inégalités et équité, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : politiques éducatives, orientation, changement, mal-être, accompagnement

Depuis les années 2000, les directives nationales sommant les lycées d'accroître leur implication dans l'orientation des élèves vers l'enseignement supérieur ne cessent de croître. Elles rencontrent toutefois « *de fortes résistances chez les enseignants, incités à s'impliquer dans un domaine qu'ils considèrent généralement comme périphérique par rapport à la transmission des connaissances* » (Van Zanten 2015, 86). Frouillou, Pin et Van Zanten (2020) expliquent les réticences des enseignants du secondaire à s'engager dans ces nouvelles tâches par une absence de revalorisation salariale et un doute quant à leur capacité et droit à orienter les jeunes à propos de choix cruciaux pour leur avenir. Dans le prolongement, notre proposition de communication interroge la manière dont les acteurs professionnels des lycées s'emparent de la réforme du lycée et de la loi orientation et réussite des étudiants (ORE), s'engagent et résistent.

Elle prend appui sur l'analyse en cours de données qualitatives (analyse lexicométrique par Iramuteq et analyse de contenu catégorielle) recueillies dans le cadre de trois enquêtes de terrain menées avec des étudiants entre 2019 et 2021. 129 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de proviseurs, conseillers principaux d'éducation, psychologues de l'éducation nationale, enseignants et professeurs-documentalistes qui exercent dans des établissements contrastés.

Nos résultats montrent d'abord que les caractéristiques clés d'une action publique (Levin & Fullan, 2008) n'étaient pas réunies à la rentrée 2019 : les acteurs professionnels témoignaient à l'unanimité d'une mobilisation négative des enseignants, d'une communication du ministère incohérente dans le temps, de conditions organisationnelles non réunies, d'un changement imposé brutalement et d'un manque de moyens financiers. Ils témoignent ensuite d'un manque de formation des enseignants, de temps, d'espaces dédiés à l'orientation, de lisibilité sur l'articulation entre le choix des enseignements de spécialité et les attendus mentionnés sur *Parcoursup* d'une part, d'une distance vis-à-vis de cet outil d'aide à la décision d'autre part. Ils montrent enfin que les directives nationales se heurtent à l'absence de coordination et de collaboration entre les diverses catégories d'acteurs au sein des lycées. Dans un contexte de complexification des parcours, il en résulte de vives tensions entre certains acteurs et un mal-être, accentué par la suppression des évaluations communes au profit d'un contrôle continu. Les conséquences des réformes participent ainsi à créer des contextes pouvant porter atteinte au bien-être au travail des acteurs professionnels, et par ricochet déteindre négativement sur le bien-être des lycéens, surtout ceux qui devraient bénéficier le plus d'un accompagnement à l'orientation.

*Bibliographie*

Frouillou, L., Pin, C., & Van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70(2), 337-363. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0337>

Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 289-303. <https://doi.org/10.1177/1741143207087778>

Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? Regards croisés sur l'économie, 16(1), 80-92. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0080>

### *Le rôle et les fonctions des ATSEM dans le bien-être des élèves à l'école maternelle*

**MENESTRET Auriane**

Université de Paris, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Education et santé, Qualité en éducation

*Mots-clés* : ATSEM, école maternelle, élèves, bien-être

Cette communication propose d'aborder la question du rôle et des fonctions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) dans le bien-être des élèves âgés de 3 à 5 ans. Nous tenterons une définition de la notion de « bien-être », en s'appuyant sur la notion du *vécu émotionnel* des enfants (Cléopâtre Montandon, 1996). Nous nous reposerons sur les travaux réalisés par Pascale Garnier sur la sociologie de l'enfant et de l'école maternelle, Fabienne Montmasson Michel sur les groupes d'ATSEM, ou encore Jean-Noël Luc dans *Je suis petit mais important* (2010), pour interroger l'apport des ATSEM dans le développement moteur, physique et moral des élèves ; un rôle fondamental qui semble s'être accru avec la situation sanitaire et les protocoles régulièrement modifiés, sans pour autant être davantage reconnu. Ce sont ces hypothèses que nous allons confirmer, ou à l'inverse, infirmer.

Afin de répondre à ces questions, une enquête est en cours dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation. Deux types de matériaux ont été mobilisés : des observations (N=50) dans trois écoles maternelles, puis des entretiens (N=30) avec les différents acteurs et interlocuteurs des écoles et des villes.



---

Jusqu'ici, l'enquête montre que, lors des temps scolaires comme périscolaires, les ATSEM sont en contact quasi-continu avec les élèves. Dans le contexte « fragmenté » (Julien Netter, 2019) d'une école dont la pluralité d'acteurs entraîne un manque de repères pour les enfants, ces femmes (99,7% de la profession), qui se situent à l'intersection de tous ces acteurs, apparaissent comme figure de confiance pour les enfants tout au long de leurs journées. En plus d'accompagner les activités pédagogiques en collaboration avec les enseignants, les ATSEM s'occupent de l'hygiène des enfants, des pauses méridiennes ou des temps d'activités périscolaires (TAP) et confient occuper un rôle de « seconde maman » auprès des enfants, instaurant ainsi un climat de confiance. Le rôle qu'elles jouent dans le bien-être des enfants interroge en cela leur situation professionnelle, et la formation qu'elles suivent.

Dans un contexte scolaire parfois semé d'embûches, entre problèmes éthiques, familiaux ou administratif, le bien-être des élèves doit être questionné et analysé. Or, dans de nombreuses écoles, la crainte du regard des autres et la perte de confiance des collègues semblent pouvoir passer avant le bien-être des enfants.

#### *Bibliographie*

- Garnier Pascale, (2008) « 4. Des « relais » entre école et familles : les atsem », Martine Kherroubi « dans » Des parents dans l'école. Eres, pp 139-178
- Montandon, C. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue Française de Sociologie*, 37(2), 263–285. <https://doi.org/10.2307/3322097>
- Montmasson-Michel Fabienne, (2021) « Lumière sur les Atsem, ces actrices de l'ombre des écoles maternelles » *The Conversation*
- Netter Julien, (2019) *L'école fragmentée*, Paris cedex 14: Presses Universitaires de France, 266 pages.
- Luc Jean-Noël, (2010) Je suis petit mais important, La scolarisation des jeunes enfants en France du début du XIXe siècle à nos jours, *Carrefours de l'éducation*, vol. 30, no. 2, pp. 9-22.

## *Adolescents en milieu rural : perception de leur environnement et de leur soutien social*

### **AUTHIER David**

Université de Limoges, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Education et santé

*Mots-clés* : adolescents, soutien social, perception des adultes, avenir

L'adolescence est une période de bouleversements et de paradoxes durant laquelle l'adolescent se construit dans une évolution identitaire psychique qui s'appuie sur un processus d'émancipation (De Singly, 2006). La puberté n'est plus considérée comme le critère fondamental qui définit l'adolescence, cette période se définit beaucoup plus par un accroissement du pouvoir de décision du sujet (Ibid., p.64). L'estime de soi va également évoluer (Rosenberg, 1965) et se montrer particulièrement labile à l'adolescence (Kindelberger & Picherit, 2016). Ainsi, le sentiment de sécurité et de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence constituent les croyances du sujet sur lui-même (Dorard et al., 2013). Nous avons mené une recherche qui vise à mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui et en particulier, les adolescents des milieux ruraux du Limousin. Quelles relations entretiennent-ils avec leur contexte de vie, leur environnement humain, leur soutien social ?

Nous avons mené cette recherche auprès d'adolescents scolarisés en classe de 4<sup>ème</sup> (13/14 ans) et en classe de 1<sup>ère</sup> (17 ans) choisis parmi les plus petits établissements de l'académie de Limoges et situés en milieu rural. Notre méthodologie est mixte avec des questionnaires pour la partie quantitative et des entretiens. Nous avons utilisé des outils croisés dans la recherche des conceptions de façon à favoriser leur identification. Les premiers résultats font ressortir que les adolescents investigués désirent le plus souvent rester dans leurs contextes de vie dans lesquels la famille est une base solide et le corps enseignant est perçu comme une aide dans leurs projets. L'interprétation de cet état de fait est plus délicate, sont-ils guidés par une peur d'une « émancipation » vers des milieux plus urbains ou par le désir de vivre dans un contexte perçu comme stable et suffisant à leur bonheur ?

#### *Bibliographie*

- De Singly, F. (2006). *Les adonaissants*. Hachette Littératures.
- Dorard, G., Bungener, C., & Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie Française*, 58, 107-121.
- Kindelberger, C., & Picherit, S. (2016). La mesure de l'estime de soi à l'adolescence : Proposition d'une nouvelle échelle multidimensionnelle (Emsa). *Pratiques Psychologiques*, 22, 49-59.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton University Press.

---

## Démarches adoptées par les enseignants pour l'élaboration d'un programme d'apprentissage pour les enfants autistes en UEMA.

**Abou Assi, Karen<sup>1,3</sup>; Rahmouni, Sohir<sup>2,3</sup>; Do Vale, Teresa<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>CIRNEF Université de Rouen, Formavision SARL ; <sup>2</sup>SCALab Université de Lille, Formavision SARL ; <sup>3</sup>Formavision SARL

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Dispositifs et outils, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé

*Mots-clés* : Programme d'apprentissage – autisme – unité d'enseignement maternelle – inclusion – enseignant.

Le gouvernement français s'est posé le défi de faciliter la scolarisation des jeunes enfants en créant en 2014 les unités d'enseignement maternelles – autisme (UEMA) dispositif d'inclusion implémenté dans les écoles maternelles. Ces unités d'enseignement s'appuient sur une collaboration entre l'Éducation Nationale et le secteur médico-éducatif. Selon le cahier des charges l'enseignant « pilote la mise en œuvre du projet de l'UEMA et garantit la cohérence au niveau des interventions et des actions des équipes ».

C'est à l'enseignant qu'est attribué le rôle d'élaboration des programmes d'apprentissage et de définition des cibles pédagogiques au sein de ce dispositif. Pour qu'il puisse bien mener son rôle, une des recommandations de la HAS implique des formations et supervisions aux équipes, durant lesquelles ces dernières sont sensibilisées à plusieurs outils dont la VB-Mapp, le curriculum UEMA, l'évaluation des compétences scolaires, etc., leur permettant d'identifier des objectifs pédagogiques spécifiques et mesurables. L'une des compétences cruciales à développer chez un enfant autiste est celle de nommer les objets qu'il a dans son champ visuel et de lui apprendre ensuite à les demander. Les compétences d'imitation motrice, de perception visuelle, d'appariement, de classification selon les fonctions, les caractéristiques et les catégories sont des prérequis indispensables à l'enseignement des compétences académiques. Se repérer dans des routines de classe et coopérer aux consignes collectives sont aussi des aptitudes nécessaires à enseigner.

Parvenir à élaborer un projet pédagogique précis qui soit mobilisable par une équipe médico-sociale sur l'ensemble des domaines de fonctionnement est nouveau pour les enseignants. Ce projet doit prendre en compte des axes de travail éducatifs, rééducatifs et scolaires. A notre connaissance, aucune étude n'a investigué auprès des enseignants les facilités ainsi que les limites à identifier des objectifs d'apprentissage adaptés au niveau des élèves accueillis dans ces classes. Nous ignorons de plus à ce jour la méthodologie (outils, procédures d'enseignement, critères d'acquisition, etc.) la plus couramment employé pour enseigner ces objectifs ciblés choisis ainsi que le degré de généralisation de ces cibles à d'autres environnements (inclusion dans d'autres classes).

Sur la base d'entretiens semi-directifs auprès d'un panel circonscrit d'enseignants en UEMA et d'un questionnaire envoyé à une centaine d'entre eux, l'étude vise à collecter des données sur les obstacles rencontrés, sur les procédures suivies et sur les solutions trouvées pour élaborer un projet pédagogique en maternelle adapté à de jeunes enfants avec autisme. Les données seront croisées avec les recommandations de bonnes pratiques afin d'élaborer une démarche synthétique sur le cheminement permettant aux enseignants de réussir l'élaboration d'un projet d'apprentissage pour cette population d'élèves.

### *Bibliographie*

Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2021, Avril). Stratégie nationale 2018-2022 pour l'autisme : garantir la scolarisation effective des enfants et des jeunes. Retrieved Décembre 2021, from [education.gouv.fr: https://www.education.gouv.fr/strategie-nationale-2018-2022-pour-l-autisme-garantir-la-scolarisation-effective-des-enfants-et-des-11585](https://www.education.gouv.fr/strategie-nationale-2018-2022-pour-l-autisme-garantir-la-scolarisation-effective-des-enfants-et-des-11585)

République française. (2019, février 25). Instruction interministérielle N°DGCS/SD3B/DGOS/DGS/CNSA/2019/44 du 25 février 2019 relative à la mise en œuvre de la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement 2018-2022. Retrieved Décembre 2021, from Légifrance : Le service public de la diffusion du droit: [https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/44453?init=true&page=1&query=cahier+de+charges+uema&searchField=ALL&tab\\_selection=all](https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/44453?init=true&page=1&query=cahier+de+charges+uema&searchField=ALL&tab_selection=all)

Sundberg, M. L. (2015). The most important verbal operant. *Verbal Behavior-NEWS*, 14(2), 3-5.

Sundberg, M. L., & Sundberg, C. A. (2011). Intraverbal behavior and verbal conditional discriminations in typically developing children and children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27, 23–43.

## Communications individuelles | AREF\_S14B\_11

### *Le distanciel : un analyseur du travail de la relation en formation d'enseignants et de formateurs*

**DUFURNET COESTIER Virginie, SAMSON Dominique**

CY Université, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur, Formation continue

*Mots-clés* : socio-clinique institutionnelle - analyseur – travail de la relation – formation continue – formation à distance

Notre communication porte sur les effets à long terme de l'introduction de modalités de formation à distance lors de la pandémie de Covid en 2019 dans un cursus de master 2 MEEF intitulé Formation de Formateurs à l'Accompagnement Professionnel. Ce master, porté par l'Inspé de l'Académie de Versailles et l'université de Cergy-Pontoise, accueille des enseignants du premier et du second degré, des formateurs en Instituts de Formation en Soins Infirmiers ou en Travail Social ainsi que des responsables de structures de la petite enfance.

---

Ce qui réunit ces professionnels est la volonté de faire évoluer leurs pratiques de conseils et d'accompagnement. L'approche pédagogique privilégie une posture réflexive reposant sur des interactions groupales telles que l'analyse des pratiques, le dessin réflexif, l'entretien d'explicitation, le photolangage et le conseil. La dimension clinique est centrale. Dans cette logique, les promotions sont petites et aucun cours ne se déroule à distance car la présence physique, la relation à l'autre, semblent primordiales. Toutefois, au retour du confinement du printemps 2020, l'équipe de formateurs se trouve confrontée à des demandes pour que les modalités d'enseignement à distance ou en hybride se maintiennent. Ces demandes sont accompagnées d'un taux d'absentéisme élevé, à chaque fois justifiées. L'équipe de formateurs à laquelle nous appartenons, est elle-même traversée par ces demandes qui vont engendrer des tensions récurrentes et impacter les dynamiques de formation.

La notion d'analyseur est issue de notre cadre théorique et méthodologique, l'analyse institutionnelle et la socio-clinique institutionnelle (Lourau, 1970, Monceau, 2021). Dans cette perspective, il s'agit d'«*événements micro ou macro-sociaux, voire [du] comportement de certains individus* » qui vont «*déranger le fonctionnement ordinaire* » (Monceau, 1996, p. 36) d'une structure, d'une unité sociale ou d'un groupe qui, a priori, semblait uni autour d'un objet commun.

Cette notion d'analyseur structure notre dispositif de recherche (en cours) constitué par des entretiens collectifs et individuels menés auprès des étudiants de ce master soit en cours de formation soit en provenance des promotions 2019/20, 2021/22. Ces entretiens seront complétés par des verbatim issus des bilans effectués en fin de formation. La restitution de ces entretiens auprès de l'équipe de formateurs alimentera également la recherche. Une des hypothèses de travail que nous proposons à discussion est que l'introduction du distanciel met à jour des représentations et des imaginaires contradictoires quant au travail de la relation tel que défini par Lise Demailly (2008).

#### Bibliographie

Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion

Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Minuit.

Monceau, G. (1996). *L'intervention socianalytique, Pratiques de formation/analyses*, 32.

Monceau, G. (2012). *Techniques socio-cliniques pour l'analyse institutionnelle des pratiques*. In Monceau G. (dir.). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France* (p. 15-35). Paris : L'Harmattan.

## *Quel peut-être l'impact du dispositif de formation et des médiations sur les liens théorie-pratique tissés par les enseignant.es en formation continue du degré primaire?*

**MAUROUX Laetitia, DE SIMONE Soraya, HERNANDEZ Santiago, LAFLOTTE Lara, ROGÉRÉ PIGNOLET Béatrice, TRISCONI Estelle**

Hep Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Motivation, Dispositifs et outils, Formation continue

*Mots-clés* : Formation continue, enseignant-es du degré primaire, classe inversée, médiation

Dans le contexte de la formation continue des enseignant-e-s du primaire dans le canton de Vaud, les formateurs-trices de la HEP Vaud sont régulièrement sollicité.es lors de journées pédagogiques réunissant l'ensemble d'un établissement scolaire. Pour les directions d'école, l'enjeu est souvent de former tous-tes les enseignant-e-s à une thématique identique. Devant la contrainte, les participant-e-s font souvent preuve de peu de motivation. Ce type de demande de formation peut alors placer les formateurs-trices dans une position délicate. Ces conditions rendent peu propices les apprentissages en profondeur (Entwistle, 2000) ainsi qu'une implication consciente et volontaire dans une démarche réflexive et questionnant leurs pratiques. Adoptant une perspective historico-culturelle de la formation (Vygotski, 2006), six formateurs-trices ont mis en place des médiations permettant à une centaine de participant-e-s de prendre part activement au processus de formation selon un système de classe inversée (capsules vidéo, apport de matériel par les participant-e-s, ateliers d'analyse de pratiques). Les thématiques de la journée de formation étaient la métacognition et les outils médiateurs.

Cette recherche, réalisée selon une méthodologie qualitative, exploratoire et compréhensive, interroge le dispositif de formation et les médiations mises en œuvre et leur potentiel impact sur les liens théorie-pratique tissés par les participant-e-s (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). Les données collectées comprennent les transcriptions des enregistrements des interactions lors des ateliers ainsi que les réponses aux questionnaires-types adressés aux participant-e-s à l'issue de chaque formation continue. Des analyses du discours et des réponses fournies seront menées.

Des résultats préliminaires montrent que la théorie est souvent perçue comme déconnectée des besoins du terrain alors que les formateurs-trices la présentent comme un ensemble d'outils d'analyse et de régulation de la pratique enseignante. Dès lors, comment impliquer un public d'enseignant-e-s hétérogène dans une formation "imposée" ? De manière plus générale, cette recherche questionne l'efficacité des dispositifs de formation continue ponctuelle de type "journée pédagogique" sur les apprentissages et les pratiques enseignantes.

#### Bibliographie

Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice : A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>

Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment : Conceptual frameworks and educational contexts. TLRP conference, Leicester. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.485.9429&rep=rep1&type=pdf>

Vygotski, L. S. (2006). *Pensée et langage*, traduction de Françoise Sève. La Dispute.

---

## Emergences numériques de nouvelles pratiques dans l'accompagnement professionnel : entre transformations et vulnérabilités

**DUCROCQ Christophe**

Université de Lille, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Formation continue, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Accompagnement, numériques, transformations, incertitude, rituels

La pandémie de la COVID 19 a entraîné un recours massif aux outils numériques d'échanges à distance dans la formation continue : quels sont leurs effets pour les pratiques et les échanges au sein de la relation d'accompagnement professionnel entre un consultant et son bénéficiaire ? Nuisent-ils à la qualité de l'accompagnement ?

L'apprentissage des outils numériques par les accompagnants se réalise dans un continuum d'aller-retour entre un genre professionnel d'usage et un style personnel (Bodoc & Metzger, 2009). Le numérique entraîne une *gestionnarisation* de leurs activités (Robert, 2014), modifiant la nature même de leurs pratiques. Du côté des bénéficiaires, l'illectronisme ou la fracture technique constituent un frein à l'accès à des accompagnements digitaux. Le numérique peut donc être envisagé comme un *pharmakôn* (Stiegler, 2014).

Accompagner, c'est aider l'autre à cheminer vers lui-même (Poulin 2015), dans une relation « inédite » et horizontale (Boutinet, 2007), permettant de créer une forme de « com-position » (Paul, 2009), en vue de réaliser une transformation chez l'individu et l'amener à se construire comme acteur et à accéder à une capacité d'agir (Poulin, 2015).

Des entretiens semi-directifs auprès de 7 accompagnants et de 6 personnes accompagnées au sein d'un cabinet de carrières ont été analysés en utilisant des techniques d'analyse lexicales numériques (Iramuteq [1]) et d'analyse de contenus.

Le numérique a bouleversé les pratiques d'accompagnement en modifiant ses modalités. La visioconférence impose un nouveau déroulement des rencontres et une modification de ce qui passe et de ce qui se passe.

Les messageries instantanées permettent aux protagonistes de garder le lien et d'échanger avec une certaine spontanéité qui participe à l'installation d'une proximité. Celle-ci ne remplace cependant pas la proximité et l'intimité de la rencontre en face à face ; afin de la rétablir, les accompagnants imaginent de nouveaux rituels.

On peut dire que ces nouvelles utilisations du numérique – les *smartphone* par exemple – contribuent à définir de nouvelles modalités qui invitent les accompagnants à modifier leurs pratiques individuelles.

Enfin, les accompagnants se retrouvent confrontés à une incertitude et à un paradoxe dans lequel ils doivent inventer de nouvelles pratiques d'accompagnement tout en s'autoformant à des nouveaux outils ; puis, ils doivent apporter dans le même temps une forme d'expertise en formant à leur tour les bénéficiaires qu'ils accompagnent du fait de la fracture numérique ou technologique dont ces derniers sont victimes.

[1] <http://www.iramuteq.org/>

*Bibliographie*

Bodoc A et Metzger JL, ( 2009 ) Du privé vers le professionnel, une dynamique des apprentissages croisés autour des TIC. Savoirs, 2009/2 ( N°20 ), p158 à 179

Boutinet, J. (2007a). Introduction. L'accompagnement dans tous ses états. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 5-16). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Paul M. (2009a). Autour du mot accompagnement. In *Recherche et Formation*, 62, 129-139.

Poulin M ( 2015 ), L'accompagnement professionnel des publics : une démarche intégrative indissociable du parcours Edition Permanente N° 205 p 31 à 41

Robert, P. (2014). Critique de la logique de la « gestionnarisation » : Au miroir du cas des universités. *Communication & Organisation*, 209-222.

Stiegler B, Béja A, Padis M-O (2014). Le numérique empêche-t-il de penser ?. *Esprit*, 1, 66-78.

## L'usage du numérique pour développer ses compétences professionnelles par les analyses de pratique

**TOBOLA COUCHEPIN Catherine, BARRAS Hervé**

HEP-VS, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : vidéos, formation, analyses de pratiques de la langue d'enseignement, développement des compétences, réflexivité

En fin de formation Bachelor, la HEP Valais propose des temps d'analyses de pratiques d'un point de vue didactique. Les jeunes enseignants en fin de formation se retrouvent en petits groupes autour d'une didactique spécifique. Ils sont amenés à questionner et analyser des traces vidéos qui représentent des événements remarquables comme par exemple des temps d'interaction en classe ou de productions contrastées d'élèves.

Les analyses de pratiques, conçues afin de soutenir la réflexion, sont accompagnées d'un canevas qui vise un travail collaboratif en prenant appui sur la définition de l'alternance et de la réflexivité (Buisse et Périsset, 2008). Il s'agit, par les échanges entre pairs et avec le formateur, de tisser des liens entre les savoirs *de* la pratique, *pour* la pratique et *sur* la pratique (Maubant, 2007). Dans ce cadre, les interactions et réflexions ont pour vocation la construction des compétences professionnelles attendues en

---

fin de formation. Cependant, garder une vision d'ensemble du développement des compétences représente un défi pour les étudiants (Tobola Couchepin et Périsset, 2021 ; Tobola et al., sous presse). Dès lors, comment renforcer la conscientisation des compétences travaillées en s'inspirant de l'évaluation 360° (Rey et Perruchoud, 2018), mais aussi des expériences issues de professionnels (Barras & Mauron, 2021 ; Barras et al., 2020) qui permettent de mettre au cœur des réflexions et interactions l'ensemble des compétences ? Comment l'analyse de traces vidéos soutient la prise de conscience des réussites et besoins de formation ?

Il s'agira tout d'abord de présenter l'ingénierie de formation et, plus particulièrement, les analyses de pratique d'un point de vue didactique avec l'usage de vidéos touchant à l'apprentissage de la langue d'enseignement. Le canevas d'analyse utilisé sera détaillé. Il s'agira également de décrire les interactions et échanges qui accompagnent les analyses effectuées : quels savoirs sont mobilisés. Afin d'identifier le développement des compétences par les analyses de pratiques, un questionnaire Google Form anonymisé sera analysé. Il récolte les réflexions des étudiants quant au développement de leurs compétences professionnelles avant et après le temps d'analyses de pratiques.

Il s'agit de mettre en évidence la plus-value du dispositif de formation à partir de traces vidéos pour la prise de conscience du développement des compétences et des besoins de formation.

#### Bibliographie

Barras, H., & Mauron, N. (2021). Analyser ses erreurs pour progresser. *Revue Militaire Suisse*, (T1), 35-40.

Buysse, A. & Périsset, D. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension. Actes du 20e colloque ADMEE – Europe*, Université de Genève, Suisse.

Maubant, P. (2007). Sens et usage de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. In *Les dossiers des Sciences de l'Éducation* (Vol. 18, p. 39-48). Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.

Rey, J.-P., & Perruchoud, A. (2018). Comment évaluer dans un apprentissage par l'action sans cours ? L'exemple de Team Academy. 5e colloque du Groupe d'évaluation des pratiques professionnelles (GEVAPP). Martigny, Suisse.

Tobola Couchepin, C., Schär, S., Barras, H., Perruchoud, A. et Dayer, E. (sous presse). Evaluation de 4 dispositifs de formation professionnelle en alternance. Dans H. Barras et L. Forest, *Prototyper pour favoriser l'expérience d'apprentissage des étudiants*. Grenoble, France : UGA Editions.

## Communications individuelles | AREF\_S14B\_12

### *Confinement à l'université et pratiques d'enseignement en France : une analyse du vécu des enseignants*

**BERTHAUD Julien, DUGUET Amélie**

IREDU, Université de Bourgogne, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Courants pédagogiques, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : pratiques pédagogiques, enseignants-chercheurs, université, confinement, compétences

En France, la crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 a conduit le pays à un confinement strict de sa population entre mars et mai 2020 et à la fermeture des universités. Face à une telle situation, les enseignants universitaires ont eu à s'adapter sans délai à un contexte d'enseignement à distance auquel ils étaient peu préparés (Messaoui *et al.*, 2021). Contraints d'assurer la continuité pédagogique de leurs cours magistraux dans des circonstances jusqu'alors inédites, nombre d'entre eux ont dû en réalité affronter une situation de « rupture » (Jarraud, 2020). Mais il apparaît également que cette expérience a pu modifier leurs pratiques et les amener à reconsidérer le rôle que peuvent jouer les outils numériques dans la pédagogie (Audran *et al.*, 2021). On peut dès lors s'interroger sur le vécu des enseignants dans ce contexte. Quelles difficultés ont-ils rencontrés ? Celles-ci sont-elles plutôt d'ordre techniques, organisationnelles ou encore pédagogiques ? Cette expérience les a-t-elle conduits à acquérir de nouvelles compétences et à modifier durablement leurs pratiques d'enseignement ?

Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une vingtaine d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants exerçant dans une université française, d'âges et de statuts différents et enseignant dans différentes disciplines. Les entretiens ont porté à la fois sur leur vécu durant la période de confinement mais également sur leurs conceptions de l'enseignement et leurs représentations vis-à-vis des compétences nécessaires pour enseigner à l'université.

Les premiers résultats montrent tout d'abord que la plupart des enseignants interrogés déclarent avoir rencontré des difficultés, notamment techniques, durant cette période. Pour la majeure partie d'entre eux, cette situation inédite les a amenés à développer de nouvelles compétences. Ainsi, la moitié évoque prioritairement des compétences techniques liées à l'utilisation des outils numériques. L'autre moitié indique quant à elle avoir développé de nouvelles compétences et pratiques relatives à leur façon d'organiser les cours, de les transmettre ou encore d'interagir avec les étudiants.

L'exploitation de ce corpus, encore en cours, visera également par la suite à mettre en lien le vécu des enseignants avec leurs conceptions et représentations de l'enseignement universitaire. En effet, différentes postures pédagogiques peuvent être identifiées selon ce que l'enseignant considère comme exerçant le plus d'influence sur l'apprentissage et la réussite des étudiants : l'enseignant avec ses compétences et ses pratiques, l'étudiant avec ses caractéristiques scolaires et sociales, ou encore l'établissement avec ses moyens, ses règles et sa politique.

---

### Bibliographie

Audran, J., Kaqinari, T., Kern, D. & Makarova, E. (2021). Les enseignants du supérieur face à l'enseignement en ligne « obligé » : Quels changements dans leur rapport au numérique éducatif ? Distances et médiations des savoirs, n°35.

Jarraud, F. (2020, 23 mars). Tribune : continuité pédagogique ou rupture d'égalité ? Le café pédagogique – L'expresso. <http://cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/23032020Article637205439981695522.aspx>

Messaoui, A., Redondo, C., Molina, G. & Pironom, J. (2021). Impact du confinement sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement universitaire technologique en France : une étude exploratoire. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 18(3), 1–16.

## Comment utiliser les outils numériques au service d'une pédagogie interactive soutenant la motivation et la réussite des étudiant·e·s à distance ?

**LOUVET Eva, BASILE Henrico-Pio, RAUSCHER Charlotte**

UNISTRA, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Motivation, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : pédagogie universitaire, numérique, motivation, réussite, enseignement à distance

Si les outils numériques ont progressivement gagné en importance à l'université ces dernières années, leur utilisation est devenue indispensable à la continuité pédagogique dans le cadre de la crise sanitaire liée à la COVID-19. Dans ce contexte, la plupart des enseignant·e·s ont simplement transposé à distance leur enseignement habituellement assuré en présentiel en diffusant de manière synchrone leurs cours via des outils numériques de visioconférence ou en mettant à disposition des étudiant·e·s des diaporamas sonorisés (Caron, 2021). Toutefois, cette transposition du présentiel au distanciel s'est avérée être source de difficultés majeures pour les étudiant·e·s, tant sur le plan cognitif (problèmes de concentration, surcharge cognitive) que motivationnel (Bergeron-Leclercq et al., 2020; Papi et al., 2017).

C'est dans ce contexte particulier que nous avons élaboré un dispositif pédagogique interactif visant à soutenir la motivation et la réussite des étudiants. En nous inscrivant dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage et en prenant appui sur une des théories majeures de la motivation en contexte éducatif, la théorie de l'auto-détermination (Deci & al. 1991), nous nous sommes interrogés sur la façon dont on peut utiliser les outils numériques (ressources documentaires en ligne, classe virtuelle, exercices et activités d'auto-évaluation, forums de discussion, messagerie instantanée...) pour accompagner au mieux les étudiant·e·s dans la construction de leur savoir (Caron, 2020). L'objectif de cette étude est de tester empiriquement l'efficacité de ce dispositif en le comparant à un dispositif de simple transposition d'un enseignement transmissif du présentiel au distanciel (diffusion du cours par streaming).

L'étude a été menée auprès de 83 étudiant·e·s de Licence de Psychologie. Une enquête en ligne a permis de mesurer leur perception du climat d'apprentissage (*Learning Climate Questionnaire – LCQ*) et leur motivation (*Échelle de Motivation en Education – EME*) pour chacun des deux enseignements évalués (dispositif interactif versus transmissif). Nous avons également relevé les résultats universitaires aux examens de fin de semestre pour les deux matières considérées. Nos résultats montrent que les étudiant·e·s manifestent un niveau plus élevé de motivation autodéterminée dans le cadre du cours interactif. En accord avec la théorie de l'autodétermination, ces différences en termes de motivation peuvent être mises en relation avec la capacité de l'environnement pédagogique à soutenir les besoins psychologiques des étudiant·e·s (climat d'apprentissage) : les étudiant·e·s perçoivent bien le cours interactif comme soutenant davantage leurs besoins d'autonomie, de compétence et de proximité. Enfin, plus les étudiant·e·s développent une motivation de type autodéterminé, meilleure est leur réussite universitaire.

### Bibliographie

Bergeron-Leclercq, C., Blackburn, A., & Maltais, D. (2020, Novembre 19). Covid-19: la détresse des étudiants universitaires est bien réelle. La Conversation. <https://theconversation.com/covid-19-la-detresse-des-etudiants-universitaires-est-bien-reelle-148976>

Caron, P. A. (2020). Ingénierie dispositif et enseignement à distance au temps de la COVID 19. Distances et médiations des savoirs, 30.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

Papi, C., Brassart, C., Bedart, J. L., Medoza, G. A., & Sarpentier, C. (2017). L'interaction en formation à distance: entre théories et pratiques. *TransFormations*, 17. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/view/219/>

## Sentiment d'efficacité personnelle à enseigner avec les outils numériques pendant la pandémie dans l'enseignement supérieur

**TALI Fatiha<sup>1</sup>, CHARALAMPOPOULOU Christiana<sup>1</sup>, DESBIENS Jean-François<sup>2</sup>, RAISIN Sophie<sup>3</sup>, ABEL Marie-Hélène<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>EFTS, France ; <sup>2</sup>CRIFPE, Canada ; <sup>3</sup>LINE, Côte d'Azur ; <sup>4</sup>UMR CNRS 7253, laboratoire HEUDIASYC, Compiègne

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : numérique, sentiment d'efficacité personnelle, pratiques enseignantes

Durant la pandémie, les enseignants du supérieur ont dû s'adapter aux contraintes de l'enseignement en distanciel, certains ayant déjà une expérience d'enseignement avec le numérique, d'autres très peu. L'injonction ministérielle a amené à repenser à la fois les modes d'enseignement mais également les modalités d'interaction avec les étudiants. Les enseignants déjà formés

aux usages des plateformes de formation à distance ont pu plus rapidement trouver des solutions, mais d'autres ont dû élaborer de nouvelles stratégies en modifiant largement leurs pratiques habituelles (Plateau, 2022 ; Charalampopoulou et Tali, 2021). Dans le cadre des cours à distance, en quoi le niveau de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants à enseigner en ligne avec le numérique est-il en lien avec les pratiques effectivement mises en œuvre pour accompagner les étudiants ? Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2019 ; Tali & Marcel, 2017) est la croyance d'une personne à pouvoir mener à bien une action dans un contexte spécifique. À partir d'un questionnaire auto-administré en ligne, 290 enseignants ont été interrogés sur leur niveau de SEP à enseigner avec le numérique et sur leurs pratiques enseignantes durant la période de mars à juillet 2021 (France et six pays francophones). Les résultats montrent que les enseignants possédant un niveau élevé de SEP à enseigner en ligne avec le numérique sont ceux qui ont davantage pris en compte les besoins éducatifs de leurs étudiants dans la préparation de leurs cours pendant la pandémie avec les outils numériques. De plus, les enseignants qui ont déclaré avoir mal vécu le manque d'interactions avec leurs étudiants et le risque de décrochage de ces derniers sont ceux qui avaient un niveau de SEP faible. En conclusion, le niveau de SEP des enseignants influence les pratiques enseignantes sur la conception des cours avec le numérique en agissant sur la prise en compte des questions d'accompagnement des étudiants sur différents points : dans les besoins particuliers des étudiants à la fois dans les moments de préparation, de réalisation (interactions et outils), mais également dans le parcours des étudiants (sur le risque de décrochage). Dans une visée praxéologique, il semblerait que le renforcement du niveau du SEP des enseignants à l'usage du numérique serait un atout pour favoriser la réussite scolaire des étudiants. Ceci pourrait passer par la mise en place de formations et d'accompagnements spécifiques aux besoins des enseignants du supérieur pour enseigner avec le numérique.

#### Bibliographie

- Bandura, A. (2019). Auto-efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie. De Boeck supérieur.
- Charalampopoulou, C. & Tali Otmami, F. (2021). L'université d'après. Quelles leçons tirer de la mise à distance des cours ? La Recherche en Education, 24 <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/issue/view/534>
- Plateau, J. F. (2022). Pédagogie et réseaux sociaux à l'épreuve du confinement. Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, 19(2), 107-130.
- Tali, F., & Marcel, J. F. (2017). Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride: étude d'un carnet de bord en ligne collaboratif. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education, 14(1), 19-39.

## Communications individuelles | AREF\_S14B\_13

### *English as a Medium of Instruction (EMI) : diversité des conceptions et des pratiques des enseignants universitaires*

**BAUDOIN Noémie<sup>1</sup>, DE COCK Sylvie<sup>1</sup>, DE GRAVE Pauline<sup>1</sup>, HAMAIDE Bertrand<sup>2</sup>, HILIGSMANN Philippe<sup>1</sup>, MÄRZ Virginie<sup>1</sup>, VAN DROOGHENBROECK Sébastien<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>UCLouvain, Belgique ; <sup>2</sup>USL-B, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Européanisation et internationalisation, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : English as a Medium of Instruction (EMI), Enseignement supérieur, Pratiques des enseignants

Ces dernières années, l'enseignement supérieur a connu une importante croissance du nombre de cours non linguistiques dispensés en anglais dans les pays où cette langue n'est pas une langue d'enseignement officielle (Macaro, Curle, Pun, An, & Dearden, 2018). En pleine expansion, la littérature scientifique concernant l'*English as a Medium of Instruction* (EMI) est encore lacunaire (Macaro et al., 2018). D'importantes variations sont par ailleurs constatées d'un contexte à l'autre, en fonction des modalités d'implémentation. En Belgique francophone, une grande marge de manœuvre est laissée aux institutions, ce qui les amène à proposer, outre des cours isolés, des programmes (partiellement) en langue étrangère (principalement anglais et/ou néerlandais).

Dans le cadre d'un projet de recherche plus large sur ces programmes, nous avons cherché à appréhender le parcours, les perceptions et les pratiques d'enseignants issus de deux universités francophones belges dispensant des cours en langue étrangère. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés à l'été 2021 avec 13 enseignants en sciences humaines. L'analyse de contenu a fait émerger quatre thématiques principales : la diversité des conceptions des enseignants, les pratiques spécifiquement mises en œuvre, le développement professionnel principalement informel et les facteurs contextuels pouvant affecter le vécu enseignant. Dans le cadre de cette présentation, nous nous focaliserons sur les deux premières thématiques.

Nos résultats indiquent tout d'abord que différentes conceptions du cours dispensé en langue étrangère peuvent coexister, notamment concernant les visées des cours (favoriser l'employabilité, la mobilité, le développement de talents, l'ouverture à la diversité ou encore l'accès aux savoirs). Ces visées sont comparables à celles identifiées dans la littérature scientifique (Briggs, Dearden, & Macaro, 2018) mais nos entretiens mettent en outre en lumière que des décalages au niveau de ces conceptions peuvent être sources de tensions entre acteurs. Nos résultats indiquent également que les enseignants francophones belges adoptent davantage une approche EMI que CLIL dans leur enseignement, en cohérence avec d'autres résultats de recherche (Brown & Bradford, 2017). Les pratiques apparaissent quant à elles très variables d'un enseignant à l'autre. Nos analyses permettent de recenser un certain nombre de pratiques mais aussi de mettre en évidence certains liens entre les conceptions et les choix pédagogiques des enseignants, notamment concernant l'usage de la L1.

---

La discussion sera l'occasion d'aborder différentes pistes pour la pratique de terrain mais aussi les perspectives au niveau de la recherche scientifique.

*Bibliographie*

- Briggs, J. G., Dearden, J., & Macaro, E. (2018). English Medium Instruction: Comparing Teacher Beliefs in Secondary and Tertiary Education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 673-696.
- Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing Approaches and Goals. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Transformation in Language Education* (pp.328-334). Tokyo: JALT.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76.

## *L'apprentissage coopératif interculturel : Modalité pédagogique pour l'enseignement du FLE pour des étudiants étrangers*

**ZHANG Xin<sup>1</sup>, REGNIER Jean-Claude<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>UMR 5191 ICAR Université Lumière Lyon2, France ; <sup>2</sup>National Research Tomsk State University

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Interculturalité, Langage et éducation

*Mots-clés* : Apprentissage coopératif interculturel, Français Langue Étrangère, Travail de groupe, Interactions

Grâce à sa langue, sa culture, son histoire et sa littérature qui enchantent, la France est devenue le sixième pays d'accueil des étudiants étrangers. Avec le développement de la globalisation et de la mondialisation, deux sujets se font de plus en plus entendre : la coopération et l'interculturalité. Depuis les années 70, de nombreuses recherches occidentales se sont concentrées sur l'apprentissage coopératif et ce, dans tous les cycles. Cette modalité pédagogique est considérée comme bien adaptée aux apprenants, dans la mesure où elle met l'accent sur le rôle de la coopération entre les apprenants, pour atteindre un objectif commun. (Baudrit, 2005 ; Defays, 2018) Ces dernières années, en particulier au Canada, certains chercheurs ont exploré les questions de l'altérité et l'interculturalité en cours de langue étrangère, et celles des comportements d'allophones ou d'apprenants d'une langue seconde en travaillant sur les classes EMILE. (Apostolo, 2019 ; Bolatyn et al., 2019)

Nous proposons une analyse du comportement des étudiants étrangers et même des adultes qui apprennent en groupe avec leurs camarades d'origines culturelles diverses, à savoir une méthode d'apprentissage coopératif au sein d'un groupe interculturel. Ce genre de groupe d'apprentissage ne reflète pas que le langage et la culture, ni le rapport entre langue et relation interpersonnelle, mais également le lien entre l'appartenance d'un individu et l'altérité que l'on découvre dans le processus de la coopération. (Beacco, 2018) Ainsi dans cette communication, nous fixerons notre attention sur cette problématique : Comment permettre à l'apprentissage coopératif interculturel d'être plus efficace que les méthodes pédagogiques traditionnelles ?

Notre étude s'appuie sur les analyses quantitatives et qualitatives des données construites par un questionnaire traduit en français, anglais et chinois, et par des entretiens complémentaires et par des observations du cours. Le questionnaire a été conçu à la fois sous forme imprimée et numérique sur LimeSurve-3 et diffusé auprès d'un échantillon d'étudiants étrangers. 417 individus ont répondu dont 293 de manière complète. Huit séances d'observation du cours de compréhension orale dans deux classes suivies par la même enseignante et ayant le même programme, ont apporté un complément de détails sur le comportement des étudiants dans le processus d'apprentissage coopératif : l'interaction avec d'autres étudiants, avec l'enseignant, etc. Dans l'analyse, nous avons pris appui sur les données d'observation impliquant 32 étudiants dont 23 ont aussi répondu au questionnaire.

Les entretiens menés à la suite de situations observées en classe, et les réponses apportées au questionnaire, ont permis d'identifier des attitudes et des attentes des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage coopératif interculturel.

*Bibliographie*

- Apostolo, S. (2019). La méthodologie CLIL-EMILE dans les classes d'histoire en Italie : Évaluation, autoévaluation et co-évaluation entre pairs. 329.
- Baudrit, A. (2005). L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique. De Boeck.
- Beacco, J.-C. (2018). L'altérité en classe de langue : Pour une méthodologie éducative. Didier.
- Bolatyn, A., Jourdan, R., & Nishiyama, N. (Directeur de publication) F. internationale des professeurs de français. (2019). De la diversité culturelle à l'interculturel dans l'enseignement des langues : [Actes du IVe congrès régional de la Fédération internationale des professeurs de français tenu à Kyoto en 2017. Éditions Lambert Lucas.
- Defays, J.-M. (2018a). Enseigner le français langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures. Mardaga supérieur

## *Une ingénierie didactique en grammaire favorisant les apprentissages : pistes pour comprendre les raisonnements des élèves et les représentations des enseignants*

**STOUDMANN Sandy, BULEA BRONCKART Ecaterina**

UNIGE, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Langage et éducation

*Mots-clés* : Ingénierie didactique, grammaire, complément de nom, raisonnement, apprentissage



---

Cette contribution aborde l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire et exploite des données d'un projet de recherche FNS (n° 100019\_179226, Bulea Bronckart, 2020) conduit en Romandie. Ce projet comporte une partie d'ingénierie didactique qui consiste en l'élaboration et l'expérimentation de séquences d'enseignement innovantes portant sur l'objet *complément de nom* (CN).

Le CN est un objet d'enseignement complexe. Il s'agit d'une fonction grammaticale à l'intérieur du groupe nominal, assurée par des structures qui sont dans une relation de dépendance syntaxique envers le nom (Riegel, 2014) : ex. dans le groupe nominal « la fenêtre ouverte », le CN « ouverte » est hiérarchiquement lié au nom « fenêtre ». Le rapport de sens entre le nom et son complément ne permet pas toujours d'identifier le CN ou de le distinguer d'autres fonctions syntaxiques (ex. « la fenêtre ouverte » / CN vs « la fenêtre est ouverte » / Attribut) ; mais malgré cela, des analyses montrent que c'est souvent sur cette dimension sémantique que prennent appui les manuels et les pratiques de classe (Darne-Xu, Marmy & Degoumois, à paraître).

Nous focaliserons notre propos sur une séquence conçue pour des élèves de 7-8<sup>e</sup> (10-11 ans), plus particulièrement sur une tâche qui demande un raisonnement grammatical (Barth, 1987), tout en favorisant la justification et les interactions verbales. On s'intéressera à deux opérations : - identifier un CN ; - le distinguer d'autres fonctions syntaxiques, notamment de l'*attribut* et du *complément de phrase*.

Sur la base de l'expérimentation filmée dans 4 classes et en exploitant le cadre méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1997), nous présenterons les résultats d'analyse des interactions didactiques en classe et des entretiens avec les enseignants concernés. Nous répondrons ainsi aux questions d'analyse suivantes : Dans quelle mesure les raisonnements des élèves exploitent les dimensions syntaxiques préalablement travaillées dans la séquence ? Comment interviennent des éléments d'ordre sémantique, et avec quels effets ? Quelles sont les représentations des enseignants à propos de cette tâche et du rapport entre syntaxe et sens dans l'enseignement grammatical ?

Le croisement de nos analyses permettra de mieux comprendre les différents types de raisonnements et de représentations des élèves et des enseignants portant sur un objet de savoir spécifique dans une tâche complexe. Une meilleure compréhension des réflexions des élèves dans les interactions didactiques permettra de repenser nos séquences d'enseignement, ainsi que les caractéristiques des étayages proposés dans celles-ci afin de favoriser les apprentissages des élèves.

#### Bibliographie

Barth, B.-M. (1987). L'apprentissage de l'abstraction. Paris : Retz.

Bronckart, J.-P. (1997). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Paris : Delachaux et Niestlé.

Bulea Bronckart, E. (2020). Reflections on teaching devices articulating grammar and text. L1- Educational Studies in Language and Literature, 20, 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.06>

Darne-Xu, A. Marmy, V. & Degoumois, V. (à paraître). Partir des pratiques courantes en grammaire pour concevoir des outils efficaces : vers une ingénierie didactique interactive. Actes du colloque international francophone sur les recherches participatives. Haute école pédagogique de Fribourg.

Riegel, M., Pellat, J.-Ch & Rioul, R. (2014). Grammaire méthodique du français (5e éd.). Paris : PUF.

## Communications individuelles | AREF\_S14B\_14

### *Du tropisme familial à l'engagement syndical : le levé d'un possible professionnel dans une trajectoire singulière de formation*

**BOUDJADI Gwénaël, C. Alexandre**

Université de Tours, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Formation continue

*Mots-clés* : Nodosité biographique, Formation tout au long de la vie, Institutionnalisation, Devenir, Récit de vie

La communication que nous proposons entreprend de narrer et de comprendre le parcours de formation d'Alexandre. En effet, au sortir de son adolescence, pourtant pris aux intimités de son tropisme familial, Alexandre lève pourtant un possible professionnel hors des horizons accoutumés de son milieu d'origine.

Pour comprendre le parcours d'Alexandre dans sa complexité et dans sa durée et plus largement éclairant toute trajectoire de formation, la lecture de la parole biographique d'Alexandre s'inscrit dans le paradigme de l'éducation et de la formation tout au long et tout au large de la vie ; plus précisément à partir de ce que nous nommons une clinique narrative.

Nous tenterons particulièrement une mise en sens d'un événement qui selon son récit biographique fait tournant dans la vie personnelle d'Alexandre. Un événement qui met précisément en germination son devenir de travailleur social puis de syndicaliste.

Notre compréhension de cette trajectoire singulière passera par la notion de *nodosité biographique* (notion qui se trouve au cœur de notre thèse *Approcher le vif du sujet par sa parole biographique*) et que nous entendons comme le « vestibule d'un devenir ».

La problématique de notre intervention pourrait-ainsi s'entendre ainsi : en quoi un « instant » de la vie d'une personne peut servir de levier pour faire tournant dans son parcours de formation et son exercice professionnel ?

Il nous semble que l'originalité de notre approche tient à sa forme. Une forme œuvrant tangiblement à notre compréhension de la singularité du parcours professionnel d'Alexandre et de son engagement dans le monde du travail. En effet, ici, les connaissances produites quant à cette trajectoire indocile aux intimités familiales naissent de l'échange épistolaire entre l'acteur-même de ce parcours (Alexandre) et un chercheur (Gwénaël Boudjadi). Dès lors, advenant par cette forme épistémique

---

spécifique promouvant un geste latéral, nous pourrions spécifier les savoirs produits ici comme co-naissances. En effet, hybridant le récit de soi et expérimentant différentes lectures du texte biographique produit lors de cet échange épistolaire, la communication proposée relèvera d'un geste herméneutique fournissant un certain nombre de pistes heuristiques.

Enfin, notre communication sera délivrée à deux voix, celles-là même des deux acteurs de cet échange épistolaire.

#### *Bibliographie*

Boudjadi, G. (2021). Approcher le vif du sujet par sa parole biographique (thèse en sciences de l'éducation et de la formation)

Lefebvre, H. (1959). La somme et le reste. Paris: Anthropos 2009 (4e éd.) .

Lourau R. (1973) "Analyse institutionnelle et question politique." dans L'Homme et la société, N. 29-30, 1973. Analyse institutionnelle et socianalyse. pp. 21-34.

Mühlmann W. (1968) Messianismes révolutionnaires du tiers-monde

Morin, E. (1973). Le paradigme perdu : la nature humaine . Paris: Le Seuil.

## *L'artiste en « entrepreneur de soi » : les conditions de la diffusion des savoirs managériaux dans le champ artistique*

### **SINIGAGLIA JérémY**

SAGE/Université de Strasbourg, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement et formation professionnels, Formation continue

*Mots-clés* : artistes, savoirs (managériaux), milieux, situations

Cette communication propose d'analyser la diffusion des connaissances et des savoirs managériaux dans le champ artistique. L'exercice d'une profession artistique requiert en effet un ensemble de connaissances relatives à l'organisation du travail et la gestion de la carrière qui semblent éloignées du métier d'artiste : rédiger un projet, remplir un dossier de demande de subvention, faire connaître ses productions et en assurer la vente, tenir une comptabilité en règle, s'acquitter de ses obligations fiscales, connaître ses droits sociaux (à l'assurance chômage, la sécurité sociale, la formation professionnelle), identifier les interlocuteurs pertinents et savoir réaliser les démarches administratives pour les faire valoir... Autant d'éléments qui ne font pas (ou peu et depuis récemment) partie de la formation initiale des artistes mais qui sont pourtant nécessaires à l'entrée et surtout au maintien dans la carrière (Sinigaglia, 2021).

Dans quelles conditions sont alors acquises ces connaissances ? A partir d'une série d'enquêtes réalisées depuis 2010 auprès d'artistes du spectacle vivant et des arts visuels (plus de 200 entretiens, analyse documentaire, archives), on distingue trois types de situations : des situations professionnelles de confrontation aux règles (ex : remplir un dossier de demande de subvention et recevoir les retours de l'administration) ; des situations formelles d'apprentissage (ex : autoformation à l'aide d'ouvrages ou de sites web, discussions à visée formative avec des artistes ou des intermédiaires professionnels, participation à des stages ou des formations diplômantes) ; et toute une variété de situations sans visée formative explicite et renvoyant plus largement aux sociabilités et aux socialisations professionnelles informelles. L'analyse s'inspire de l'approche en termes de milieu développée dans le cadre de la théorie des situations (Brousseau, 1998) et de ses prolongements (Chopin, 2016) - le milieu peut être défini comme tout ce avec quoi un agent entre en interaction et qui produit sur lui des « rétroactions » susceptibles, selon la manière dont elles sont interprétées, de modifier sa conduite et contribuer à un apprentissage.

Dans toutes ces situations (didactiques ou non didactiques), il s'agit donc de comprendre, en considérant à la fois de ce qui tient aux propriétés de la situation et aux propriétés des artistes concernés, ce qui « fait milieu » (Amade-Escot et Venturini, 2009) et comment. On montrera que les artistes présentent, selon leurs trajectoires et ressources, des dispositions inégales à intégrer ces connaissances et à en faire usage, et donc des chances inégales d'en tirer bénéfice pour leur carrière.

#### *Bibliographie*

Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : D'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3 1, 7 43.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

Chopin, M.-P. (2016). *Anthropologie de la diffusion des savoirs*. *Éducation et didactique*, 10(3), 45 57.

Sinigaglia, J. (2021). De la bohème à l'organisation scientifique du travail : La diffusion des pratiques néo-managériales chez les musiciens. *Volume !*, 18:1(1), 67 79.

## *Influence de l'expérience doctorale sur les capacités à répondre aux demandes professionnelles*

### **BRAN Alexandre<sup>1,2</sup>, LOPES Nicolas<sup>1</sup>, LAFON Matthieu<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire Interdisciplinaire sur le Doctorat, Adoc Talent Management ; <sup>2</sup>Laboratoire de Psychologie Sociale, Université de Paris

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : doctorat, demande professionnelle, motivation, émotion, stress

Les demandes professionnelles correspondent à des situations professionnelles exigeant un effort important pour leur réalisation, comme conduire un projet ou faire face à une forte quantité de travail. Les individus peuvent évaluer une demande professionnelle

---

de trois façons : comme un défi, une gêne ou une menace (Searle & Tuckey, 2017). Ces évaluations vont en partie déterminer les conséquences de la demande, notamment en termes de stress, de motivation et de performances. L'un des principaux déterminants de ces évaluations est la perception qu'ont les individus de leurs capacités pour répondre à la demande : plus les capacités sont perçues comme importantes et plus les demandes sont évaluées comme des défis et moins comme des menaces (Liu, 2018 ; Travis et al., 2020). Or la formation doctorale permet le développement de nombreuses ressources et compétences (Durette et al., 2014). Notre hypothèse générale est donc que l'expérience doctorale, par les compétences qu'elle permet de développer, permet aux docteurs de davantage considérer les demandes professionnelles comme des défis et moins comme des menaces. Ces effets devraient cependant dépendre de la perception qu'ont les docteurs de leurs compétences.

Nous présenterons trois études. L'étude 1 est composée de 16 entretiens semi-directifs conduits avec des jeunes docteurs et explorant leurs réactions face à quatre situations de demandes professionnelles. Afin d'identifier les évaluations de défi, gêne et menace, nous avons analysé ces réactions en termes de motivation, d'émotions, d'attentes, et de perceptions d'opportunités et de risques. Les résultats montrent une homogénéité dans les réactions des jeunes docteurs. Ceux-ci évaluent d'avantage les situations comme des défis ou des gênes que comme des menaces. Cependant, ces évaluations dépendent de plusieurs facteurs, et en particulier de la perception d'opportunités liées à la demande et de la perception qu'ont les docteurs de leurs ressources.

L'étude 2 utilise une méthode corrélacionnelle et l'étude 3 utilise une méthode expérimentale. Elles sont en cours de réalisation et visent à examiner plus précisément l'importance de la perception des ressources dans les réactions face aux demandes professionnelles. En particulier, l'étude 2 s'intéresse à l'impact du niveau d'éducation et l'étude 3 s'intéresse à l'impact de dispositifs existants (e.g., portfolio de compétences). Dans ces deux études, nous nous attendons à ce qu'une augmentation dans la perception des ressources soit positivement corrélée avec les évaluations de défi, et négativement corrélée avec les évaluations de menace. Nous discuterons de ces résultats et de leur importance pour la formation doctorale.

#### *Bibliographie*

Durette, B., Fournier, M., & Lafon, M. (2016). The core competencies of PhDs. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1355-1370. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.968540>

Liu, C., & Li, H. (2018). Stressors and Stressor Appraisals: the Moderating Effect of Task Efficacy. *Journal of Business and Psychology*, 33(1), 141-154. <https://doi.org/10/ggcf7q>

Searle, B. J., & Tuckey, M. R. (2017). Differentiating challenge, hindrance, and threat in the stress process. Dans C. L. Cooper & M. P. Leiter (Eds.) *The routledge companion to wellbeing at work*, 25-34. Routledge. Accessible à l'adresse : [https://www.researchgate.net/publication/318108058\\_Differentiating\\_challenge\\_hindrance\\_and\\_threat\\_in\\_the\\_stress\\_process](https://www.researchgate.net/publication/318108058_Differentiating_challenge_hindrance_and_threat_in_the_stress_process)

Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge-hindrance framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1632-1643. <https://doi.org/10.1037/EDU0000478>

## **Mise en place de plans d'action du numérique : implications pratiques dans deux pays | AREF\_S14C\_01**

*Président(s) de session* : **ROY Normand** (Université de Montréal), **BÉTRANCOURT Mireille** (Université de Genève)

*Discutant(s)* : **MEYER Florian** (Université de Sherbrooke)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Compétence numérique; plan d'action du numérique; appropriation enseignante; évaluation

Dans les dernières années, de nombreux pays ont actualisé les cadres de référence associés au numérique, en cohérence avec différents plans d'action. Le Québec s'est doté en 2017 d'un ambitieux plan d'action du numérique de près de 2,1 milliards canadiens (1,5 milliard d'euros), venant à terme en mars 2023 (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec, 2018). Ce plan d'action a été accompagné d'un très grand nombre de mesures et d'activités associées. La première action concrète a été l'élaboration d'un cadre de référence de la compétence numérique, multipliant ensuite les initiatives liées à ce document. La Suisse s'est également dotée d'un référentiel de compétences et de culture numérique en 2020 (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse), également avec un programme d'activités quadriennal portant sur les années 2020 à 2023. Ce contexte nous permet de situer le contexte dans lequel la réflexion s'amorce pour ce symposium. Quatre projets seront présentés sur le développement de la compétence numérique ou liés au plan d'action du numérique. La première présentation a pour cadre la phase pilote de l'introduction du plan d'action numérique dans le canton de Genève. Elle permettra de situer l'appropriation enseignante du plan d'étude, en termes de mise en œuvre concrète et d'acceptabilité. La deuxième présentation fera état du développement d'une plateforme en ligne, issue de mise en œuvre du plan d'action du numérique du Québec, ayant comme objectif de faciliter l'autoévaluation des apprenants-es et des enseignants-es du Québec. La troisième présentation proposée par l'équipe de l'Université de Sherbrooke exposera la démarche qui a mené au développement d'un outil en ligne pour soutenir les savoirs technopédagogiques disciplinaires du Québec, permettant ainsi de faire le pont entre les compétences et les milieux de pratique. Finalement, les résultats d'une enquête préliminaire seront présentés au regard de la compétence numérique des futurs enseignants-es et d'un instrument permettant de la mesurer. En guise de discussion, nous discuterons aux enjeux associés aux développements la compétence numérique chez les enseignants-es.

### *Bibliographie*

Bachy, S. (2014). Un modèle-outil pour représenter le savoir technopédagogique disciplinaire des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.821>

Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf)

World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>

## *Perspective enseignante sur l'introduction des moyens d'enseignement Genevois pour l'éducation numérique*

**FRITZ Mattia, DUTREVIS Marion, BÉTRANCOURT Mireille, SANDER Emmanuel**

TECFA, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève

Devant l'omniprésence des technologies de l'information et de la communication dans nos sociétés, la grande majorité des pays ont décidé d'intégrer dans les cursus scolaires et dès le plus jeune âge, l'apprentissage de compétences numériques. En Suisse Romande, le plan d'éducation numérique repose sur quatre piliers : éducation aux médias, compétences d'usages, science informatique et promotion des usages pédagogiques des technologies numériques. Bien que le plan s'applique à la Suisse Romande, les moyens d'enseignements pour implémenter ces objectifs sont décidés par chaque Canton. Cette communication présentera une partie du dispositif d'accompagnement et d'évaluation de la phase pilote d'introduction des Moyens d'Enseignement Genevois pour l'éducation numérique, menée auprès de N = 28 classes d'écoles primaires 1P – 4P (de 4 à 8 ans). Cette première phase s'intéresse plus spécifiquement à la perspective des enseignant-es. Selon les recherches basées sur les modèles issus du Technology Acceptance Model (TAM), proposé initialement par Davis (1989), les représentations des technologies par les enseignant-es influencent la perception de leur utilité et facilité d'utilisation et, par la suite, les intentions d'usage (acceptabilité) et les usages effectifs (acceptation) des technologies numériques en classe. Une récente méta-analyse (Scherer et al., 2019) démontre l'effet de ces facteurs d'ordre social, de même que d'autres, relatifs aux individus ou à l'institution (Petko et al., 2018). L'éducation numérique étant une nouveauté à ce niveau scolaire (Sentance et al., 2018), les enseignant-es sont confronté-es à un double enjeu : maîtriser les concepts et maîtriser les outils ou activités qui implémentent ces mêmes concepts. Pour tenir compte de cette double perspective, cette recherche récolte plusieurs informations de manière préliminaire après chaque activité menée par les enseignant-es. La récolte de données a été effectuée auprès des enseignant-es des 28

classes pilotes au moyen de questionnaires et entretiens semi-directifs intégrant des informations relatives au modèle TAM ou à l'expérience utilisateur (UX) ; aux attentes sur l'adéquation et le potentiel de transformation pédagogique des activités ; aux éléments d'intérêt et critiques rencontrés pendant les activités ; à l'intégration des séquences pédagogiques avec les autres enseignements ; et enfin au ressenti émotionnel des enseignant-es. Les résultats montrent une bonne acceptabilité générale, avec des fluctuations selon les axes. En outre, les enseignant-es ont exprimé une envie de disposer de plus d'activités branchées. Ces résultats permettent d'identifier les obstacles et leviers à l'adoption du programme dans un contexte très favorable (enseignant-es volontaires) pour nourrir les recommandations concernant l'accompagnement d'une telle introduction.

#### Bibliographie

- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Petko, D., Prasse, D., et Cantieni, A. (2018). The Interplay of School Readiness and Teacher Readiness for Educational Technology Integration: A Structural Equation Model. *Computers in the Schools*, 35(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1428007>
- Scherer, R., Siddiq, F., et Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Sentance, S., Barendsen, E., et Schulte, C. (Éds.). (2018). *Computer science education: Perspectives on teaching and learning in school*. Bloomsbury Academic.

## Conception d'une plateforme en ligne pour le développement de la compétence numérique au Québec

**PARENT Simon, ROY Normand**

Université de Montréal

Le Cadre de référence de la compétence numérique du Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), issu de la mesure #1 du Plan d'action numérique québécois (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019), a permis d'établir les fondements d'une réflexion sur la place du numérique dans la vie des Québécois(es). C'est dans ce contexte que la plateforme *competencenumerique.ca* a été lancée le 13 novembre 2020. S'adressant à l'ensemble des citoyen(ne)s, elle offre une série de parcours composés de quiz dans une visée d'autodiagnostic. La progression à travers les niveaux de difficulté permet à l'utilisateur(-trice) de rencontrer des questions à la complexité et au format variés : choix de réponse, réponse courte, association, etc.

Dans cette communication, nous présenterons le processus de conception de la plateforme semblable à celui de la recherche-développement (Nonnon, 1993). En effet, nous avons d'abord procédé à une mise à l'essai fonctionnelle de la plateforme auprès d'expert(e)s (conseillères et conseillers pédagogiques du Québec et de l'international, personnel enseignant du Québec, chercheur(e)s universitaires, etc.). Puis, afin d'offrir un outil qui réponde tant aux attentes gouvernementales et institutionnelles qu'à celles des utilisateur(-trice)s, nous avons effectué une mise à l'essai empirique au cours de laquelle des commentaires relatifs au contenu et à l'expérience d'utilisation ont été recueillis auprès d'apprenant(e)s ( $n=170$ ), du personnel enseignant ( $n=29$ ) et de citoyen(ne)s du grand public ( $n=8$ ). Enfin, lors de la mise à l'essai systématique, nous avons déterminé des indices de difficulté ( $p$ ) et de discrimination ( $D$ ) pour classer les items de la base de données en 4 groupes, allant des items adéquats aux items problématiques ( $D < 0,20$  et  $p < 0,20$ ). Au terme de cette démarche, parmi les quelque 3 773 questions de la banque, plus de 150 ont été modifiées et plus de 60 ont été retirées. En somme, il s'avère qu'à ce stade-ci, les qualités psychométriques de cet outil en ligne n'ont pu être démontrées, bien qu'il ne s'agisse pas d'un objectif visé. Considérant la quantité relativement faible d'utilisatrices et d'utilisateurs, il demeure difficile d'évaluer la fiabilité de nombreuses questions de niveaux de complexité supérieurs. Il est certain que cet outil fera l'objet d'un suivi et d'une validation en continu au cours des prochaines années. Ce regard vers le futur nous amène également à réfléchir à certains enjeux potentiels, notamment la pérennité des questions proposées dans un contexte d'évolution rapide des ressources numériques.

#### Bibliographie

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/PAN\\_Plan\\_action\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf)
- Nonnon, P. (1993). *Proposition d'un modèle de recherche-développement technologique en éducation*. Dans B. Denis, & G.L. Baron (Éds.), *Regard sur la robotique pédagogique* (pp. 147-154). Liège : Université de Liège/ I.N.R.P.

## Démarche de validation d'un questionnaire portant sur les pratiques d'enseignement en ligne : un outil destiné à l'autoformation des enseignant.e.s du supérieur

**PROUST-ANDROWKHA Sonia, MEYER Florian, LISON Christelle, DESROCHERS Marie-Ève**

Université de Sherbrooke

La maîtrise de la compétence numérique en contexte de formation à distance est un réel défi tant les besoins sont grands et multiples. La crise sanitaire de 2020 a démontré l'importance de cette compétence et les besoins de formation du corps enseignant dans ce contexte (Martin et al., 2021). Le dispositif d'autoformation dynamique pour l'innovation (DADI), qui est une ressource éducative libre, se présente comme une avenue pour répondre à ces besoins. DADI s'adresse à un public qui enseigne

---

au niveau postsecondaire, à distance ou en mode hybride. Fondé sur le modèle théorique du savoir technopédagogique disciplinaire (STPD) de Bachy (2014), le dispositif comporte des ressources pédagogiques ainsi qu'un outil d'autoévaluation des pratiques d'enseignement en ligne et leur mise en œuvre en contexte (Tardif, 2017). Cet outil, qui prend la forme d'un questionnaire, interroge spécifiquement les pratiques d'enseignement en ligne aux plans pédagogique, technologique, épistémologique et disciplinaire. Il vise à permettre au personnel enseignant de porter un regard réflexif sur les différentes dimensions de son savoir technopédagogique disciplinaire et d'obtenir, sous forme d'objectifs de formation et de ressources pédagogiques, des leviers pour améliorer ses pratiques.

Cette communication rend compte de la méthodologie mise en œuvre pour construire et tester les qualités psychométriques de l'outil d'autoévaluation intégré au DADI ainsi que de la réflexion qui nous amène à faire de cet outil de mesure un outil pratique qui réponde aux besoins des enseignant.e.s de manière individualisée.

Dans un premier temps, la démarche de construction des items du questionnaire est exposée ainsi que les différentes étapes de sa validation (qualitative et quantitative). Dans ce cadre, nous évoquerons les obstacles rencontrés et les réajustements opérés.

Dans un deuxième temps, les premiers résultats issus de l'analyse statistique des données recueillies auprès d'un large échantillon d'enseignants québécois du supérieur sont présentés. La cohérence entre les regroupements des items et les corrélations entre les différentes dimensions du questionnaire sont analysées.

Enfin, la communication aborde la transposition du questionnaire d'autoévaluation DADI en une trame dialogique portée par un agent conversationnel intelligent.

À moyen terme, cette recherche apportera une contribution au modèle théorique du savoir technopédagogique disciplinaire (Bachy, 2014) par l'opérationnalisation de ses composantes dans le cadre d'un dispositif d'autoformation continue. À plus long terme, ce dispositif intégrant un moteur intelligent pourrait se révéler un levier pertinent pour guider les enseignant.e.s du supérieur dans l'évolution de leurs pratiques pédagogiques.

#### *Bibliographie*

Bachy, S. (2014). Un modèle-outil pour représenter le savoir technopédagogique disciplinaire des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.821>

Martin, P., Gebeil, S., Filippi, P.-A. et Félix, C. (2021). Impact des usages numériques préexistants des enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance en période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 170-183. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-15>

Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation (chapitre 1). Dans M. Poumay, J. Tardif et F. Georges (dir.) *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (p. 15-37). Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck.

## *Le niveau de compétence numérique de futurs enseignant.es du Québec : construction d'un questionnaire et résultats préliminaires*

**TREMBLAY Chantal<sup>1</sup>, ROY Normand<sup>2</sup>, POELLHUBER Bruno<sup>2</sup>, PARENT Simon<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université du Québec à Montréal ; <sup>2</sup>Université de Montréal

Au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a lancé en 2019 le Cadre de référence de la compétence numérique (CN) (MEES, 2019). Il est doté de douze dimensions, qui reflètent des habiletés que tous devraient maîtriser, comme agir en citoyen éthique dans l'espace numérique, collaborer à l'aide du numérique, mobiliser sa culture informationnelle pour effectuer une recherche d'information efficace, faire preuve de pensée critique envers le numérique ou encore être en mesure d'exploiter le numérique pour résoudre une variété de problèmes complexes. Ce Cadre est accompagné d'un Continuum de développement (MEES, 2020), qui établit trois niveaux de maîtrise pour chacune des dimensions. Ainsi, ces documents ont permis de mettre à jour les habiletés à développer chez les apprenant.es de tous les ordres scolaires, afin qu'ils et elles soient suffisamment compétent.es pour évoluer dans un monde du travail où le numérique est omniprésent (Gouvernement du Canada, 2018; World Economic Forum, 2020).

Or, pour qu'ils et elles puissent développer leur compétence, il importe que les enseignant.es soient suffisamment compétent.es pour construire des activités pédagogiques à cet effet, c'est-à-dire qu'ils et elles doivent atteindre le niveau de maîtrise le plus haut du Continuum, pour chaque dimension. Toutefois, il semble qu'il y ait un manque dans la documentation actuelle qui empêche de déterminer ce niveau tant chez les enseignant.es en exercice que ceux et celles en formation initiale. Ainsi, ce projet vise à présenter un portrait du niveau de CN des futur.es enseignant.es du Québec à tous les ordres scolaires, dans le but d'améliorer leur formation. Pour ce faire, un questionnaire basé sur les douze dimensions du Cadre composé de questions fermées (échelle d'appréciation de Likert) et de questions ouvertes à réponses courtes a été créé pour mesurer leur niveau de CN et leurs usages du numérique. Cette présentation explique la démarche de construction et de validation du questionnaire (Field, 2018), qui sont partiellement basées sur une seconde version du questionnaire destiné aux élèves de quatrième et cinquième secondaire. La démarche d'analyse (Field, 2018 ; Miles et Huberman, 2003 ; Paillé et Mucchielli, 2016) et les résultats préliminaires sont exposés, ce qui souligne les niveaux de compétence variables entre les dimensions du Cadre. Ainsi, nous recommandons d'intégrer davantage d'activités pédagogiques qui portent sur le développement de certaines dimensions de la CN dans la formation des futur.es enseignant.es, afin qu'ils et elles soient suffisamment outillé.es et compétent.es pour développer celle de leurs élèves.

#### *Bibliographie*

Gouvernement du Canada. (2018, 19 octobre). *La prochaine génération d'enjeux mondiaux émergents* – Horizons de politiques Canada. <https://horizons.gc.ca/fr/2018/10/19/la-prochaine-generation-denjeux-mondiaux-emergents/>

MEES. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf)

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e édition). De Boeck Université.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *Chapitre 11. L'analyse thématique*. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Quatrième édition, p. 235-312). Armand Colin. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45070160r>

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>

## Numérique et (in)égalités | AREF\_S14C\_02

*Président(s) de session* : **BUGMANN Julien** (HEP Vaud), **FASSA Farinaz** (Université de Lausanne), **AUDÉTAT Marc** (Université de Lausanne), **SORMANI Philippe** (Université de Lausanne), **BAUMBERGER Bernard** (HEP Vaud), **VANDERLINDEN Katia** (HEP Vaud), **GUÉNAT Guillaume** (Université de Lausanne), **HOSTETTLER Audrey** (Université de Lausanne)

*Discutant(s)* : **BUGMANN Julien** (HEP Vaud)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Numérique, Inclusion, Autisme, Genre, Education

Le numérique est aujourd'hui omniprésent dans notre quotidien. Il facilite nos déplacements, modifie nos relations sociales, bouleverse notre vie professionnelle et transforme l'école. Pourtant, les inégalités entre les individus ne s'effacent pas avec le seul recours au numérique et celles-ci semblent dans certains cas perdurer, voire s'amplifier, tant en ce qui concerne les inégalités sociales, de genre, d'accès au numérique en lien avec la fracture numérique (Granjon, 2011), d'apprentissages ou encore celles liées au handicap (Pinède, Lespinet-Najib, 2019). Mais alors, que fait, ou peut faire le numérique pour ces inégalités, et que fait-il pour l'égalité ? En particulier pour les plus jeunes et les plus fragiles ?

Et quelles solutions peut-il apporter pour lutter contre les inégalités au sein de l'institution éducative, censée donner les mêmes chances à tous les élèves ? En effet, cela fait maintenant plusieurs années que ces outils numériques sont entrés dans les établissements scolaires et on observe, depuis peu, une forte émergence d'outils destinés aux élèves à besoins particuliers, qu'il s'agisse d'élèves ayant des difficultés sociales, d'apprentissage, de lecture, d'écriture, ou encore des troubles du spectre de l'autisme (Bourdon, 2021 ; Bugmann, 2021). Mais pour quel(s) résultat(s) ? Ce symposium aura pour objectif de mettre en évidence le potentiel, ou non, du numérique pour lutter contre les inégalités. Grâce au retour d'expérimentations menées par différents chercheurs en France et en Suisse, il questionnera la place du numérique comme vecteur d'égalité(s) ou d'inégalité(s), que cela soit entre garçons et filles, entre élèves issus de différentes classes sociales, entre élèves atteints de difficultés d'apprentissages ou de troubles du spectre de l'autisme, avec un focus original sur des outils innovants qui entrent aujourd'hui en classe à des fins d'initiation à l'informatique, à savoir les robots pédagogiques.

*Bibliographie*

Bourdon P. (2021) (dir.), *Autisme et usages du numérique en éducation*, Éditions du Champ social - INSHEA.

Bugmann J. (2021). La tablette tactile comme support de développement de compétences chez les enfants avec autisme. Dans Bourdon P. (dirs.), *Autisme et usages du numérique en éducation* (pp.247-267). Pratiques.

Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, 88, 67-74. <https://doi.org/10.3917/commu.088.0067>

Pinède, N. & Lespinet-Najib, V. (2019). Numérique et situations de handicap : le projet « Fractures corporelles, Fractures numériques ». *Communication & Organisation*, 56, 139-148. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.8512>

### *Des robots pour l'égalité ?*

**FASSA Farinaz, SORMANI Philippe, WOLTER Luna, AUDÉTAT Marc, GUÉNAT Guillaume**  
Université de Lausanne

Les discours des politiques scolaires en matière numérique parent l'introduction des robots dans les classes de nombreuses promesses, dont celle de participer à une meilleure égalité des chances entre garçons et filles (Sefri, 2019). Permettant de construire une proximité plus grande des filles avec un domaine souvent pensé au « masculin » (Vouillot et al., 2004), elle contribuerait à ce que les filles disposent d'une plus grande part dans la société du savoir car elle aboutirait à une forme de « confiance intériorisée » (*confidence*) qui autoriserait le dépassement des stéréotypes socio-sexués et de leurs conséquences sociales (Fassa, 2016).

Partant des travaux sur la socialisation différenciée (Duru-Bellat, 2017) et les rapports socio-sexués au savoir (Mosconi, 2005), cette contribution examine dans quelle mesure cette promesse constitue effectivement un pas vers l'égalité au travers de l'analyse filmée des interactions entre filles-garçons et robot lors de deux activités de robotique éducative. Elle montre que

---

l'introduction seule d'un tiers objet technique – le robot – ne peut contrer les préjugés et pratiques en ce qui concerne les rapports aux savoirs technologiques, contrairement à ce qui est annoncé par les promoteurs du numérique.

Ce constat nous mènera à conclure que si la volonté de participer à la construction de l'égalité de genre constitue effectivement un objectif de l'éducation numérique, elle doit être accompagnée d'une réflexion plus exigeante en matière de genre, et ceci tant à propos des pratiques pédagogiques, de la formation des enseignant.es que de politiques scolaires.

#### *Bibliographie*

Duru-Bellat, M. (2017) *La Tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.

Fassa, F. (2016). *Fille et garçons face à la formation, les défis de l'égalité*. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe. *Education et Francophonie*, 33(1), 73–88.

SEFRI (secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation) - Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche-D. (2019). *L'intelligence artificielle dans la formation*.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, Genre et Société*, 15(2), 87–108

## *Le mythe des « digital natives » dévoilé par un projet de programmation du robot à l'école primaire : le rôle du milieu socioéconomique sur le développement de compétences informatiques*

**CHAKER Rawad**

Université Lyon 2

La pensée computationnelle, ou informatique, est considérée comme une compétence du 21<sup>ème</sup> siècle. Par conséquent, son développement durant la scolarité est en train de devenir un enjeu important. Si des travaux portent sur des différences dans le développement de la pensée computationnelle en fonction des facteurs démographique ou cognitifs, peu s'intéressent à l'influence du milieu socioéconomique de l'élève, axe de recherche pourtant central en sociologie de l'éducation. Nous avons cherché à vérifier si le niveau socioéconomique d'une école, au même titre que les autres disciplines scolaires, influence le développement des compétences ou pensée informatiques d'une population d'élèves de primaire (N = 69), de manière longitudinale entre le CE2 et le CM2. En calculant un indice de niveau socioéconomique des écoles et en utilisant les résultats répétés à un test de pensée computationnelle (Román-González et al., 2017), nous montrons l'existence de différences significatives entre les élèves issus de milieux favorisés et ceux issus de milieux défavorisés. A ce titre, une implication théorique est à approfondir par la suite : la notion de capital culturel, comme le montrent nos résultats, est dynamique et évolutive en fonction de l'environnement technique de l'individu, voire mouvante (Fabiani, 2007) en fonction du contexte sociotechnique. Ainsi, l'informatique, ou plus spécifiquement l'usage des outils numériques, font partie dorénavant de ce que la définition classique du capital culturel recouvre. Surtout, ces différences dans le développement de la pensée computationnelle parmi des élèves issus d'une même classe d'âge rejoint des critiques déjà existantes concernant la pertinence du concept de *digital native* impliquant des différences générationnelles (Helsper et Eynon, 2010). En effet, ces résultats montrent que, si la fracture numérique d'accès peut encore être une réalité, il est nécessaire de se pencher et d'intégrer comme facteur déterminant la fracture d'usage. Disposer d'un matériel numérique ne prédit en rien des usages permettant de développer des compétences mobilisables dans un cadre scolaire et/ou professionnel. Ces résultats vont dans le sens de Draelents et Ballatore (2014) qui critiquent une vision trop étroite du capital culturel. Autrement dit, soit la culture informatique intègre désormais la culture « consacrée » au sens restrictif du terme, soit elle intègre une vision plus large du capital culturel, n'importe quelle compétence donnée pouvant fonctionner comme capital culturel. Sans prise en compte des différences liées au capital culturel des élèves, les différences dans le développement de la pensée computationnelle risqueraient d'entraîner des différences dans la réussite scolaire des élèves en fonction de leurs origines socioéconomiques.

#### *Bibliographie*

Draelents, H., Ballatore, M.: Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie* 186, 115–142 (2014).

Fabiani, J.-L. (2007). *Après la culture légitime : objets, publics, autorités*. L'Harmattan. Paris.

Guilhermet, T., & Chaker, R. (2022, April 22<sup>nd</sup>-24<sup>th</sup>). *Links between socioeconomic level and computational thinking development at school. Early results from the PREP experiment (2018-2021)*. CSEDU 2022 [online conference].

Helsper, E. Eynon, R.: Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*. 36, 503-520 (2010).

Román-González, M., Pérez-González, J., Jiménez-Fernández, C.: Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. *Computers in Human Behavior*. 72, 678-691 (2017).

## *Un robot humanoïde pour stimuler les interactions et les apprentissages d'élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme (TSA)*

**BUGMANN Julien, IMHOF Jean-Claude**

HEP Vaud

Les enfants atteints de troubles du spectre de l'autisme (TSA) souffrent d'altérations dans les relations sociales mais aussi dans les communications, qu'elles soient verbales ou non verbales (Centelles, Assaïante, Etchegoyhen, Bouvard et Schmitz, 2012). Différents projets peuvent être menés afin de réduire ces difficultés et ainsi d'aider ces élèves à besoins particuliers. Parmi les



plus originaux, certains concernent le recours à des robots dits « humanoïdes » pour stimuler les interactions et développer les apprentissages des élèves (Caudrellier et Foerster, 2015). Ces robots humanoïdes ont deux bras, deux jambes, une tête et un torse, tout comme les êtres humains. Ils bougent également comme nous et peuvent danser, parler, répondre à des stimulations extérieures et même imiter certaines de nos émotions. Le recours à de tels outils a dans certains cas permis de mettre en évidence un impact positif dans un cadre thérapeutique en « motivant l'interaction dynamique et l'attention conjointe, ou en faisant figure de médiateurs entre l'enfant et l'adulte » (Tapus et al., 2018). Ce type de robot aurait même un impact majeur sur le développement des compétences cognitives et sociales des élèves (Toh et al., 2016) et permettrait, par sa présence, de nourrir les interactions sociales entre les élèves. C'est en ce sens que nous avons souhaité mettre en place un projet de ce type en Suisse, dans quatre établissements scolaires et/ou d'enseignement adapté accueillant plusieurs dizaines d'élèves de 4 à 15 ans atteints de TSA. Nous avons alors cherché à mettre en place un protocole expérimental innovant, intégrant les éducateur·trice·s et les enseignant·e·s dans la planification et la mise en œuvre des activités d'interactions entre le robot humanoïde et les enfants atteints de TSA. Nous présenterons ainsi les différents types d'interactions enfant-machine-éducateur·trice qui se sont mis en place, mais aussi la manière dont ce projet a permis de stimuler le développement de la lecture et du langage, la motivation et l'engagement dans les activités pour ces élèves à besoins particuliers. Enfin, nous présenterons de quelle manière ce type de robot humanoïde appelé « NAO », une fois intégré en classe, peut être utilisé comme un facilitateur d'inclusion dans des environnements scolaires dits « traditionnels » pour ces enfants atteints de TSA.

#### Bibliographie

- Centelles, L., Assaiante, C., Etchegoyhen, K., Bouvard, M. et Schmitz, C. (2012). Understanding social interaction in children with autism spectrum disorders : does whole-body motion mean anything to them ? *L'Encéphale*, 38(3), 232–240. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.encep.2011.08.005>>.
- Caudrellier, T. et Foerster, F. (2015). Contribution des robots sociaux aux thérapies des troubles du spectre autistique : une revue critique. In G. Bailly et S. Pesty (dir.). IC2A (25-33). Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/cel-01110281/file/TER2015.pdf>
- Toh, L. P. E., Causo, A., Tzuo, P.-W., Chen, I.-M. et Yeo, S. H. (2016). A review on the use of robots in education and young children. *Educational Technology and Society*, 19(2), 148-163.
- Tapus, A., Chevalier, P., Martin, J., Isableu, B., & Bazile, C. (2018). Impact des préférences sensorielles chez des individus avec autisme dans une interaction homme-robot. Dans: Serge Tisseron éd., *Robots, de nouveaux partenaires de soins psychiques*, 115-127.

## ***Appropriation des artefacts numériques de réalité virtuelle chez des jeunes adultes autistes pour étayer l'activité d'accès à un habitat inclusif partagé***

**BOURDON Patrice, LACÔTE-COQUEREAU Cécile**

Université de Nantes

Le programme de recherche pluridisciplinaire nommé « Participe 3.0 » (2021-2024) s'inscrit dans la perspective des « grandes transitions sociétales » actuelles. Il s'appuie sur l'expérience utilisateurs, qu'ils soient personnes autistes ou aidants familiaux et professionnels et vise à accompagner l'accès à un habitat inclusif partagé.

La communication porte sur l'analyse de la co-élaboration d'outils numériques pour de jeunes adultes autistes résidant actuellement en établissement spécialisé. Il s'agit de comprendre comment ces outils vont étayer l'évolution de leur activité et les accompagner vers l'accès à un habitat inclusif partagé, dans une perspective d'autonomie et de pleine participation citoyenne (Ebersold, 2021 ; Eyraud et al., 2018). La mise au jour de l'appropriation de ces artefacts numériques (planification, gestion et suivi des activités, réalité virtuelle et augmentée) va permettre de caractériser les effets de leur usage sur l'activité et son développement (Bourdon, 2022). Cette communication rend compte des premiers résultats de recherche et montre comment l'introduction d'outils de réalité virtuelle, notamment, va accompagner la transformation de l'activité, produire de nouveaux apprentissages et interactions spécifiques en contexte de dyscommunication. L'implication collaborative des usagers en dyades autiste + aidant-éducateur avec « participation guidée » (Rogoff, 1999) impulse les différentes étapes de nos travaux. Cette participation des sujets-acteurs est d'autant plus spécifique qu'il s'agit de personnes présentant des troubles potentiels dans l'expression langagière et sur le plan intellectuel. Pour cela, outre les accompagnements réguliers au sein de l'institution des jeunes autistes, les travaux de recherche permettent d'analyser l'effet d'un étayage progressif (Bruner, 1983) avec l'appui de systèmes numériques de réalité virtuelle, par la production de capsules vidéo, par l'intégration d'outils de planification, etc., dans le cadre d'un programme éducatif et de construction de compétences sociales. L'analyse des processus d'apprentissage permet d'identifier la façon dont ces jeunes autistes ont développé leur activité conséquente à travers freins, facilitateurs et motifs de l'activité (Leontiev, 1975). L'étude et les résultats associés, en tant que preuves anthropologiques (Sensevy *et al.*, 2018), s'appuient précisément sur les savoirs expérientiels des aidants-professionnels et sur la prise en compte de l'expérience utilisateurs, en visée inclusive sociétale.

#### Bibliographie

- Bruner, JS. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Eyraud, B., Saetta, S. et Tartour, T. (2018). Introduction. Rendre effective la participation des personnes en situation de handicap. *Participations*, 22(3), 5-28. doi:10.3917/parti.022.0005.
- Leontiev, A. A. (1975). Structure sémantique et associations sémantiques de mots. *Bulletin de psychologie*, 28(318), 821-826.

---

## L'université inclusive, entre mythe et réalité | AREF\_S14C\_03

*Président(s) de session* : **DE SAINT MARTIN Claire** (Cy Cergy Paris Université, France), **PELLETIER Lilianne** (Université Lumière Lyon 2)

*Discutant(s)* : **RAMEL Serge** (HEP Vaud)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : accessibilité aux savoirs, politique universitaire inclusive, pratiques enseignantes, situation de handicap

Depuis la loi du 11/02/2005, les universités françaises accueillent un nombre toujours croissant d'étudiants en situation de handicap. Cependant, si l'éducation inclusive au sein de l'école fait l'objet d'un grand nombre de recherches, l'inclusion universitaire est peu mise au travail de la recherche (Milon, 2020).

D'un point de vue politique, cette question a longtemps tardé à être prise en compte. Ce n'est qu'en novembre 2021 que le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation publie une brochure *Pour une université inclusive*, dressant un état des lieux statistique de l'accueil des étudiants en situation de handicap au sein de l'université et donnant des éléments informatifs à l'adresse de ces étudiants. « Les effets des politiques en faveur de l'inclusion scolaire (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005) semblent encore peu perçus et appropriés par les acteurs de l'enseignement supérieur, même si le constat est partagé de l'augmentation du nombre d'étudiants à besoins particuliers dans de nombreuses structures universitaires. » (Kennel & al., 2021, p. 24).

L'inclusion universitaire demande « une décentration de l'étudiant et de ses caractéristiques pour questionner l'adaptation du système universitaire et l'accessibilité de l'apprentissage pour chaque étudiant » (Milon, 2020, p. 34). Cette adaptation du système universitaire ne va pas de soi. Ebersold (2008) rappelle qu'en France, la vision du handicap repose sur une appréhension déféctologique qui conduit à une responsabilité individuelle, à savoir la motivation de l'étudiant et sa capacité à s'adapter à l'environnement.

Aujourd'hui, toutes les universités disposent d'un service d'accueil dédié aux étudiants en situation de handicap et chacune met en place son schéma directeur du handicap. Du côté des pratiques, les missions handicap doivent permettre aux étudiants qui se signalent en situation de handicap d'être accompagnés durant tout leur parcours universitaire tout en développant leur autonomie et en préparant leur insertion professionnelle tandis que du côté politique, les établissements d'enseignement supérieur doivent concevoir une stratégie vers une université inclusive. Comment se traduit réellement cette volonté inclusive ? Quels en sont les effets sur les trajectoires des étudiants ? Sur les pratiques des enseignants ?

*Bibliographie*

Ebersold, S. (2008). L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives. Dans *Organisation et développement économiques* (dir.), L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 (p. 241-261). OCDE.

Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. & Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue - Éducation et sociétés inclusives*, 89-90,2, 23-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>

Milon, A. (2020). La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'Université : sens des études, socialisation, temporalité. Mémoire de doctorat, Université de Lorraine. Repéré sur : <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03097548/document>

### *L'inclusion universitaire, un impensé des politiques publiques ?*

**DE SAINT MARTIN Claire**

CY Cergy Paris Université

Cette communication interroge la réalité institutionnelle de la politique universitaire inclusive à partir du cadre théorique de l'analyse institutionnelle (Monceau, 2012, de Saint Martin, 2019). Si les politiques publiques en France ont, depuis 15 ans, mis en place l'école inclusive, l'inclusion universitaire fait beaucoup moins l'objet d'intérêt et de débats. Est-elle un impensé des politiques publiques ?

La communication s'appuie sur une recherche qualitative menée au sein de l'université de la chercheuse, par des entretiens avec les responsables de la Mission handicap, un médecin et une infirmière du Service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SUMPPS), des enseignants référents handicap, des responsables de parcours et des étudiants en situation de handicap.

Les résultats permettent d'établir une distinction entre inclusion formelle, c'est-à-dire encadrée législativement, et inclusion informelle, relevant de volontés individuelles. La première autorise les étudiants institués en situation de handicap à se sentir accompagnés dans leur parcours universitaire et montre que l'entrée dans le supérieur constitue une transition entre le monde du handicap et le monde des « valides » (Milon, 2020). Le contraste est grand cependant entre la visibilité et l'invisibilité du handicap (Richard, 2016). Les étudiants porteurs de troubles psychiques rencontrent plus de difficultés, renforcées par l'obligation d'une reconnaissance médicale des troubles pour l'accès aux reconnaissances administrative et pédagogique. Ce fait perpétue aussi l'approche historique déféctologique du handicap qui contredit son approche sociale.

L'inclusion informelle repose sur un « bricolage héroïque » (Ebersold, 2017) des différents acteurs de l'inclusion universitaire qui se mobilisent entre créativité, négociations et obstacles. Cette inclusion est produite par les textes de loi qui définissent le volontariat comme la base de l'inclusion universitaire. Au quotidien, la mise en place de l'inclusion se heurte à des questions

---

budgétaires et/ou bureaucratiques et surtout pédagogiques, la compréhension des enseignants ne conduisant pas à une modification fondamentale de leurs pratiques.

S'il est injuste de penser que l'inclusion universitaire est un impensé des politiques publiques, elle reste inaboutie. L'équité territoriale n'est pas accomplie. De grandes inégalités perdurent entre les filières, les niveaux d'enseignement... et l'accessibilité de l'université reste fragmentaire pour les étudiants en situation de handicap.

#### *Bibliographie*

Ebersold, S. (2017). *Education inclusive : privilège ou droit ?* PUG.

Le Roux, N. Marcellini, A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. *Revue de questions et axes de recherche. Alter*, vol. 5, 281-296.

Monceau, G. (dir.). (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. L'Harmattan.

Richard, S. (2016) *Pour une compréhension du processus de révélation institutionnelle du handicap : de l'enseignement supérieur à l'intégration du monde professionnel*. Mémoire de doctorat, Université de Strasbourg ; Repéré sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01398095/document>

de Saint Martin, C. (2019). *La parole des élèves en situation de handicap « On sait marcher droit, mais de travers »*. PUG.

## *La socialisation universitaire des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*

### **MILON Anaëlle**

Université de Lorraine

Cette communication s'intéresse à l'expérience socialisatrice (Dubar, 2015) des étudiants handicapés au cours de leurs études supérieures. Mobilisant une approche sociologique compréhensive, elle interroge les dimensions identitaire et sociale de l'apprentissage universitaire. En entrant dans l'enseignement supérieur, l'étudiant connaît une socialisation secondaire qui l'engage à s'intégrer sur le plan académique et social (Tinto, 1975) à un nouveau « monde », à développer de nouvelles relations sociales et de nouvelles sociabilités (Jellab, 2011), à transformer son identité héritée de lycéen pour apprendre son « métier d'étudiant » à travers des processus d'acculturation et d'affiliation (Coulon, 1997).

En quoi le handicap influence-t-il cette socialisation secondaire qui passe par les interactions et les relations sociales et produit des transformations identitaires ? Nous nous intéressons à l'évaluation et l'appréciation subjective que les étudiants handicapés produisent vis-à-vis de leur environnement d'études (dans ses dimensions matérielles, sociales et pédagogiques) en adoptant une définition sociologique du handicap (Blanc, 2015) comme étant produit dans l'interaction entre l'étudiant et son environnement d'études.

Les données sont issues d'une enquête qualitative et longitudinale menée de 2014 à 2019 à travers une série d'entretiens compréhensifs auprès d'étudiants reconnus handicapés par l'institution universitaire. Elles mettent en évidence la variabilité et l'hétérogénéité des expériences socialisatrices vécues par les étudiants handicapés au sein de leurs divers environnements d'études. Tandis que certains développent un sentiment d'appartenance à un collectif en se définissant et en étant reconnu progressivement comme membre d'une communauté ; d'autres vivent des expériences de stigmatisation, de marginalisation ou de désaffiliation en demeurant étranger à ce nouveau monde. L'enquête longitudinale révèle l'importance de l'environnement d'études et des caractéristiques des contextes pédagogiques. En effet, au fil de leur parcours et parfois de leurs réorientations, la plupart des étudiants interrogés ont connu différents environnements d'études dans lesquels ils disent avoir vécu des expériences socialisatrices variées et contrastées. Ainsi, la socialisation ne dépend pas uniquement de l'étudiant, de son histoire, de son parcours, de ses caractéristiques personnelles ; elle est fortement influencée par la diversité des contextes pédagogiques et le caractère plus ou moins inclusif des environnements d'études.

#### *Bibliographie*

Blanc, A. (2015). *Sociologie du handicap*. Armand Colin.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.

Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 115-142. <https://doi.org/10.4000/rsa.732>

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.2307/1170024>

## *L'université inclusive, entre le dire et le faire*

### **PELLETIER Lilliane, FABRE Marion**

Université Lumière Lyon 2

Cette communication interroge le vécu de deux catégories d'acteurs inscrits dans la politique universitaire inclusive à partir du cadre théorique de la microsociologie compréhensive (Goffman, 1974). S'il existe un accroissement quantitatif du nombre d'étudiants déclarés en situation de handicap inscrits à l'université au cours des dernières années (et notamment depuis la loi du 11 février 2005), des freins semblent persister sur le terrain quant à l'accès à la formation universitaire et aux savoirs qui y sont dispensés. Or, nous partons de l'hypothèse explorée par nos collègues québécois depuis plusieurs années (Barile et al., 2012 ; Grenade et Trépanier, 2017), qu'une des pistes pour favoriser l'inclusion universitaire est la conception universelle appliquée à

---

l'éducation (CUE) et à l'apprentissage (CUA), correspondant à une façon d'enseigner qui pourrait satisfaire toutes les façons d'apprendre (Pliner et Johnson, 2004), reprise en termes de stratégie par le Conseil de l'Europe (Ginnerup, 2009).

La problématique que nous proposons de traiter porte sur les liens entre trajectoires étudiantes et accessibilité aux savoirs dans le cadre de l'accueil des étudiants handicapés à l'université. Nous interrogerons l'accessibilité de la formation et l'accès aux savoirs du point de vue des étudiants et des enseignants, s'appuyant non seulement sur une exploration des pratiques inclusives existantes et des dilemmes rencontrés par les enseignants du supérieur mais aussi sur l'identification d'obstacles et de facilitateurs dans les situations vécues par les étudiants dans leurs parcours.

La contribution s'appuie sur une étude qualitative menée au sein de l'université des deux chercheuses, par des entretiens avec des enseignants accueillant dans leur cours des étudiants en situation de handicap, des étudiants ayant assisté à un cours rendu accessible en LSF et des étudiants handicapés. Les données sont issues d'une enquête exploratoire auprès d'étudiants de L3, d'étudiants handicapés et d'enseignants de l'Université Lumière Lyon 2, sous la forme d'entretiens compréhensifs. L'analyse croisée des récits et entretiens conduit à deux résultats : en lien avec les modèles actuels de compréhension du handicap (Fougeyrollas, 2010), un premier résultat est la nécessaire prise en compte des dimensions environnementale et relationnelle souvent à l'origine des situations de handicap à l'université. Un autre résultat identifie des besoins criants de formation à une pédagogie inclusive, pour des enseignants du supérieur qui en ressentent maintenant le besoin. Enfin, nous interrogerons les manières dont la démarche inclusive à l'université peut produire des effets sur les actes d'enseigner et d'apprendre.

#### Bibliographie

- Barile, M. et al. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous ! *Pédagogie collégiale*, 25(4), 20-22.
- Fougeyrollas, P. (2010) *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.
- Ginnerup, S. (2009). *Assurer la pleine participation grâce à la conception universelle*. Edition du Conseil de l'Europe.
- Goffman, E. (1974). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Éditions de Minuit.
- Grenade, C., et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30 (2), 4-11.
- Pliner, S. M., et Johnson, J. R. (2004). Historical, Theoretical, and Foundational Principles of Universal Instructional Design in *Higher Education. Equity & Excellence in Education*, 37, 105–113.

## Professionnalité(s) et rapport au métier des formateurs d'enseignants : entre continuités et changements | AREF\_S14C\_04

Président(s) de session : **PEREZ-ROUX Thérèse** (Université Paul-Valéry Montpellier)

Discutant(s) : **MALEYROT Eric** (Université Paul-Valéry Montpellier)

Fils rouges SIEF : Bien-être

Domaine spécifique : Enseignement supérieur, Formation des maîtres

Mots-clés : professionnalité, prescriptions institutionnelles, représentations, rapport au métier, formateurs d'enseignants

Le monde de la formation dans les "métiers de l'humain" est aujourd'hui traversé par de nouvelles injonctions qui s'inscrivent dans un double processus d'universitarisation et de professionnalisation (Bourdoncle, 2000 ; Adé et Piot, 2018). Ce phénomène participe de changements institutionnels accompagnés de prescriptions (Balleux et Perez-Roux, 2013) que les terrains de la formation doivent intégrer. Dans le champ de la formation des enseignants, les (nouvelles) orientations amènent une redéfinition plus ou moins importante du travail des formateurs au sein des structures de formation (INSPE pour la France, Ecoles normales au Mexique, etc.). Les modes de recrutement, les curricula coconstruits et négociés (ou pas) avec les différentes composantes de l'université, les prescriptions ministérielles viennent interroger les professionnalités des formateurs (Perez-Roux, 2012) et leur rapport au travail (Dubar, 2000). Plusieurs questions seront abordées. Tout d'abord, il s'agira de comprendre qui sont ces formateurs (caractéristiques sociologiques, parcours, mode de recrutement, etc.). Les contributions s'intéresseront ensuite à la manière dont les formateurs d'enseignants se saisissent de ces prescriptions pour former les étudiants (futurs enseignants), et mettent en œuvre des stratégies de formation permettant de tenir ensemble des logiques parfois concurrentes (réussite d'un diplôme et/ou d'un concours de recrutement, construction des compétences professionnelles attendues, apprentissage des gestes du métier sur le terrain, ouverture vers la recherche, préparation à l'insertion, etc.).

Le symposium, de dimension internationale, réunira des chercheuses en sciences de l'éducation de France et du Mexique. Il tentera de mettre au jour les représentations des formateurs, le rapport à leur activité, les priorités qu'ils se donnent et les formes d'adaptation pour assumer au mieux leur mission. Il s'intéressera enfin à la tension plus ou moins forte entre bien-être au travail (sentiment de compétence et d'efficacité, degré d'autonomie, expériences jugées positives, sens du travail), et difficultés à se situer et à situer son action dans les perspectives de formation et de professionnalisation actuelles.

La discussion portera sur les spécificités locales (régions/académies) ou nationales et sur des éléments constitutifs des dilemmes du métier de formateur, dans une visée plus générique. Chaque contributeur aura en charge la discussion d'un texte, fourni en amont par un autre contributeur.

#### Bibliographie

- Adé, D. et Piot, T. (dir.). (2018). La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans les métiers de l'interaction humaine. PURH

---

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

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche & formation, 35, 117-132.

Dubar, C. (2010). La crise des identités. PUF

Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, 45 (3), 39-63.

## *Représentations des formateurs et modes d'appropriation de la réforme de la formation des enseignants en France*

**PEREZ-ROUX Thérèse**

Université Paul-Valéry Montpellier

La communication s'intéresse à la manière dont les formateurs d'enseignants en INSPE se situent et envisagent leur activité suite à la réforme de la formation mise en œuvre, en France, à la rentrée 2021. La recherche mobilise une entrée par les représentations professionnelles (Blin, 1998) et interroge le rapport au travail (Dubar, 2000). La question de l'implication professionnelle (Mias, 1998) est aussi mise en avant pour comprendre ce qui se joue pour les formateurs dans une période de transition professionnelle (Balleux et Perez-Roux, 2013) dans laquelle l'activité de formation peut être reconfigurée. Nous faisons l'hypothèse que l'évolution des logiques de formation et les priorités liées à la prescription institutionnelle peuvent brouiller les repères et questionner le sens du travail, amenant les formateurs à mettre en place des stratégies de compensation ou de rééquilibration, organisées autour de valeurs mobilisatrices.

Sur le plan méthodologique, deux enquêtes ont été réalisées en 2011 et 2013, au moment de la masterisation de la formation et juste avant la mise en place des ESPE (Perez-Roux, 2014). A l'appui de ces enquêtes, nous nous mobiliserons une enquête en cours (entretiens exploratoires réalisés, questionnaire à échelle nationale et entretiens semi-directifs complémentaires à l'échelle locale), visant à faire le point sur la perception des formateurs vis-à-vis de la réforme de la formation des enseignants initiée en 2021 et renforçant le poids de l'employeur dans la conception des curricula de formation (master MEEF).

Les résultats devraient permettre de faire le point sur les représentations et les valeurs portées par des formateurs multi catégoriels (formateurs issus du premier ou du second degré, enseignants-chercheurs, formateurs académiques, etc) et sur la manière dont ils se situent dans le nouveau paysage de la formation. Les premiers entretiens indiquent pour certains d'entre eux des professionnalités brouillées, des tensions et des dilemmes qui les amènent à réorganiser leur travail et à trouver un sens à leur activité considérée comme « sous pression ».

Ainsi, les résultats de cette recherche s'inscrivent dans un continuum de contributions qui s'intéressent au rapport au travail des formateurs, dans une visée compréhensive qui devrait, à terme, ouvrir des horizons pour la formation de formateurs, en visant l'amélioration de leur bien-être au travail.

### *Bibliographie*

Balleux, A, Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. Recherche & formation, 74, 101-114.

Blin, J-F. (1998). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.

Dubar, C. (2010). *La crise des identités*. PUF

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

Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves. *Revue de l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4), 323-343.

## *Réforme de la formation des enseignants en France : la professionnalité des formateurs en tension.*

**FRANÇOISE Christine**

Université de la Réunion

L'objet de la communication portera sur la professionnalité des formateurs d'enseignants (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002), suite à la nouvelle réforme de la formation initiale des enseignants (INSPE), arrêtée en France par la loi Blanquer du 26 juillet 2019.

Cette nouvelle réforme a pour objectif affiché de rendre la formation des enseignants moins théorique et donc plus « pratique ». Pour ce faire, les concours de recrutement ont été placés à la fin du master. De plus, afin de rendre la formation initiale « plus homogène et plus efficace sur l'ensemble du territoire », la réforme touche aux temps de formation alloués à des contenus prédéfinis et, partant, aux maquettes de formation. Les modalités de stage ont également fortement évolué, les stagiaires, en responsabilité sans pour autant accéder au statut de fonctionnaires, sont affectés sur une classe durant un tiers-temps. Ils doivent, en outre, rédiger dans le même temps un mémoire de recherche à visée professionnelle.

La professionnalisation des futurs enseignants (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010) ou, au regard de ce qui leur est demandé (se concentrer à la fois sur un stage, la préparation d'un concours et la rédaction d'un mémoire), leur (de)professionnalisation (Perez-Roux & Maleyrot, 2015), devrait avoir une incidence sur les pratiques des formateurs qui doivent « faire avec » les logiques des

---

formés (Moussay & Serres, 2021). Aussi, la professionnalité des formateurs d'enseignants, nous semble-t-elle fragilisée, voire « mise à mal » tant les attendus semblent éloignés de ce qui constitue, pour eux, le cœur de leur activité. Cette réforme à marche forcée et les nombreux remaniements qui en découlent obligent les formateurs à adapter leurs pratiques et de fait à reconsidérer leurs représentations du métier de formateur, voire de celui d'enseignant.

Notre étude a pour objectif de mieux comprendre les conséquences de cette réforme sur les formateurs d'enseignants, les continuités possibles, les ruptures imposées, ou encore les dilemmes (Chaliès & Durand, 2000) qui sont les leurs. Nous les avons donc interrogés (questionnaire et entretiens) sur les points forts et les points de « tension » en lien avec leur activité de formateur, sur leur position vis-à-vis de cette nouvelle réforme des enseignants, sur leur degré d'adhésion aux dispositifs/mesures attachées à cette dernière. Nous mettrons ainsi en évidence les freins ou encore les limites perçus par les formateurs ainsi que les leviers et les transformations positives nécessaires à leur bien-être au travail.

#### *Bibliographie*

Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? Dans M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 261-274). De Boeck.

Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse, L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.

Moussay, S., & Serres, G. (2016). Apprendre à devenir formateur d'enseignants : vers une nouvelle professionnalité. Dans V. Lussi-Borer & L. Ria (dirs.), *Apprendre à enseigner* (pp. 209-220). PUF.

Perez-Roux, T., & Maleyrot, É. (2015). L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation. *Éducation et socialisation*, 38, 2-13.

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

## *Profils professionnels et représentations des formateurs d'enseignants au Mexique*

**DUCOING-WATTY Patricia<sup>1</sup>, DE LA CRUZ FLORES Gabriela<sup>1</sup>, FORTOUL Bertha<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad Nacional Autónoma de México ; <sup>2</sup>Universidad La Salle, México

L'objectif de cette communication est d'interroger les profils professionnels et les représentations des formateurs d'enseignants travaillant dans les Ecoles normales. L'étude vise à contribuer au champ de la recherche sur la formation des formateurs (Forner, 2000 ; Lozano, 2016). Au Mexique, l'Ecole normale est née à la fin du XIXe siècle sur le modèle français. Pendant une grande partie du XXe siècle, l'accès à l'Ecole normale était possible dès la sortie de l'enseignement secondaire. Cette orientation était considérée comme une carrière courte à caractère technique. A partir de 1984, l'Ecole normale a été placée au niveau supérieur et, par conséquent, l'admission nécessitait l'obtention du baccalauréat (Ducoing, 2012). Depuis sa création, jusqu'à aujourd'hui, l'Ecole normale a subi diverses transformations notamment curriculaires, ce qui a rendu difficile la construction d'un projet politico-éducatif cohérent et a été constamment l'objet d'attaques politiques. Malgré cela, elle reste l'institution dédiée à la formation des enseignants de « l'enseignement fondamental » (préscolaire, primaire et secondaire). Ceci étant, les diplômés d'autres établissements d'enseignement supérieur peuvent désormais concourir pour obtenir un poste d'enseignant dans l'Education nationale. À ce jour, les établissements normaliens du pays (plus de 400) proposent un diplôme de licence obtenu après 4 ans de formation. Ce diplôme donne accès à l'enseignement primaire, préscolaire, secondaire (collège) et spécialisé.

Les formateurs des Ecoles normales sont des acteurs clés de la formation initiale des futurs professionnels. Cependant, les politiques de formation et les recherches réalisées dans ce champ sont discutables et insuffisantes. Par conséquent, la présente enquête vise à caractériser les profils, les représentations professionnelles (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2010) et le travail des formateurs d'enseignants dans les Ecoles normales. Les hypothèses qui guident l'étude sont les suivantes : a) les profils des formateurs d'enseignants ont évolué vers des niveaux d'études supérieurs, ce qui contribue à leur professionnalisation, et b) dans les écoles normales, différentes « identités » du formateur d'enseignants émergent, ce qui laisse entrevoir des transitions en tension permanente (Perez-Roux, 2012). Pour mener à bien cette étude, une enquête par questionnaire a été diffusée sur le territoire du Mexique (n = 899). Les analyses sont en cours. Des statistiques descriptives et inférentielles seront utilisées afin d'identifier les profils d'enseignants au regard des relations significatives entre les variables. Les résultats peuvent être utiles pour mieux comprendre les processus de construction de leur(s) identité(s) professionnelle(s) et orienter la formation des formateurs au Mexique.

#### *Bibliographie*

Ducoing, P. (2012). *Saberes y quehaceres educativos del profirriato*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Forner, Á. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 33-50.

Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-25.

Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45 (3), 39-63.

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

---

## De l'inclusion scolaire : points de vue d'acteur·trice·s | AREF\_S14C\_05

Président(s) de session : **BREITHAAPT Sandrine** (HEP Vaud), **MUGUERZA BENGOCHEA Sylvie** (HEP Vaud)

Discutant(s) : **MUGUERZA BENGOCHEA Sylvie** (HEP Vaud)

Fils rouges SIEF : Inclusion

Domaine spécifique : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Enseignement obligatoire, Leadership en éducation

Mots-clés : Inclusion scolaire - Concept 360

« Faut-il ou non scolariser tous les élèves en difficulté dans une classe ordinaire ou, au contraire, leur donner la possibilité d'avoir accès à des services spécialisés en d'autres lieux ? » (Boutin & Bessette, 2009, p.5). La question posée il y a dix ans, est encore d'actualité. Polymorphe, la notion d'inclusion scolaire revêt différentes pratiques allant de l'intégration partielle à « une inclusion totale ».

En Suisse, en 2007, un accord intercantonal spécifie que les solutions intégratives doivent être privilégiées aux solutions séparatives. En 2014, une jurisprudence stipule qu'il n'y a pas de différence entre une scolarisation intégrative et inclusive (Ramel, 2019). En 2017, l'UNESCO s'adosse aux droits de l'enfant pour faire évoluer les systèmes et d'éliminer tous les obstacles qui empêchent la participation sociale et l'accessibilité aux apprentissages de toutes et tous.

Toutefois, entre la volonté, les injonctions et le travail réel, comment les différents acteur·ice·s se positionnent-ils ? Comment s'approprient-ils la notion d'inclusion ? Quels sont les défis qu'ils relèvent ou affrontent ? C'est à ces questions que le symposium cherche à répondre. Dans la filiation d'une certaine tradition de la recherche qualitative à visée compréhensive, il cherche à saisir ce qui est, plus que ce qui devrait être et se structure par trois communications, portant sur trois strates du système éducatif : celui des directions d'établissement, celui des enseignant·e·s et partenaires spécialisés, celui des élèves.

La première contribution se concentre sur le rôle des directions d'établissement dans la mise en œuvre d'une politique qui vise l'inclusion scolaire dans le canton de Vaud ; plus spécifiquement, comment ces dernières s'y prennent pour exercer un leadership pour les apprentissages.

La deuxième contribution apportera des éléments quant à la mise en place de la collaboration entre des enseignant·e·s et partenaires spécialisés. Elle se base sur deux recherches conduites, l'une dans le canton de Vaud et l'autre en Belgique.

La dernière contribution questionne les liens entre l'intégration sociale des élèves parmi leurs pairs, leur sentiment d'appartenance et leurs apprentissages (élèves de 8 à 15 ans). Elle se base sur deux recherches conduites dans les cantons du Valais et de Vaud.

Bibliographie

Boutin, G. & Bessette, L. (2009). *Élèves en difficulté en classe ordinaire. Défis, limites, modalités*. Montréal : Chronique Sociale.

Ramel, S. (février, 2021). Un concept 360 pour une école à visée inclusive. Conférence destinée aux professionnel·les vaudois·es.

### Le leadership à l'épreuve de l'inclusion scolaire

**BREITHAAPT Sandrine, PROGIN Laetitia**

HEP Vaud

Depuis l'idée que moins de contrôle peut ouvrir à un espace d'autonomie, notamment au niveau local, répondant à un Nouveau Management Public, les établissements scolaires sont soumis à une certaine obligation de résultats à laquelle s'ajoute, selon Maroy (2013), l'idée d'une prise d'informations régulière sur les résultats en question, qui sont à utiliser dans une visée de changement et d'amélioration du système.

Cette configuration implique premièrement une redéfinition du rôle des directions, de leur *leadership* et, deuxièmement, l'engagement et la mobilisation des actrices et acteurs du changement, à savoir pour ce qui nous concerne, les enseignantes et enseignants (ainsi que les différents intervenant·e·s partenaires scolaires). Le terme de *leadership* est à entendre comme un processus d'influence partagé qui fédère une action collective (Progin *et al.*, 2021).

Bien qu'en Suisse les conséquences liées aux performances obtenues aient encore peu d'impacts sur les acteur·trice·s, « Diriger une école pour toutes et tous » fait actuellement partie des grands défis à relever (Progin *et al.*, 2021). Dans le canton de Vaud, il s'opérationnalise au travers du ainsi nommé « Concept 360 » et implique un processus participatif et collaboratif de l'ensemble des professionnel·le·s. Il est ainsi attendu des directions, qu'elles prennent en compte les besoins et remarques de toutes et tous durant les différentes étapes de la réalisation du concept (Rebetez et Ramel, 2019).

Dans la mise en œuvre du Concept 360, l'exercice du *leadership* s'avère a priori délicat. En effet, « il s'agit d'encadrer de manière non directive, de piloter en accompagnant » (Progin *et al.*, 2021, p. 224), d'adopter un double-jeu de conformation aux prescriptions et de transformation des pratiques (Veyrac, Bos et Chaliès, 2018), en s'exposant au risque d'un pouvoir amoindri ou encore en conciliant une école pour toutes et tous avec une école performante.

Sachant que le *leadership* de la direction – à lui seul – n'a pas d'impact direct sur les apprentissages (Leithwood & *al.*, 2006), nous étudions, depuis trois ans, le processus d'accompagnement du concept 360 à l'échelle de l'établissement. Pour cette contribution, nous approfondirons nos analyses en identifiant les leviers et les freins contribuant à la mise en œuvre d'une école à visée inclusive. Nous chercherons à comprendre quand et comment, les directions évoquent et parlent des apprentissages des

---

élèves et de l'inclusion scolaire, comment elles articulent les différentes strates de l'établissement. En d'autres mots, comment elles s'y prennent pour exercer un *leadership pour les apprentissages*.

#### Bibliographie

Leithwood, K. Day, C. Sammons, P. Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.

Maroy, C. (2013). Politiques et outils de « l'école de la performance » : Accountability, régulation par les résultats et pilotage. In C. Maroy (Ed.). *Perspectives en éducation et formation. L'école à l'épreuve de la performance* (p. 11-32). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Progin, L., Letor, C., Etienne, R., et Pelletier, G. (Eds.). (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Rebetez, F., et Ramel, S. (2019). Collaborer dans une vision inclusive à 360°. *Educateur (L')*, 9, 8-9.

Veyrac, H., Bos, S., Chaliès, S. (2018). L'activité des chefs d'établissement dans l'appropriation d'une réforme : entre prescription institutionnelle et inquiétudes des enseignants. Dans E. Brossais et G. Lefevre (dir.) *L'appropriation de la prescription en éducation*. Toulouse : Octarès.

## *Injonctions de collaborations pluri professionnelles : les points de vue d'enseignant·e·s vaudois·e·s et de thérapeutes en milieu scolaire belges.*

**HERNANDEZ Santiago, LAFLOTTE Lara, MUGUERZA BENGOCHEA Sylvie**  
HEP Vaud

Dans le canton de Vaud, la volonté d'équité et l'application de la nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée a conduit le département à développer le « Concept 360° [1] ». Ce projet affirme le droit à la scolarisation de tous les enfants quelles que soient leurs caractéristiques particulières.

Il vise à transformer le modèle « médicalisant – individualisant » dans lequel les difficultés scolaires des élèves sont attribuées aux déficiences de celui-ci. En effet, ce modèle conduit trop souvent à une logique de délégation de par la juxtaposition des prestations directes, le morcellement de la prise en charge et la multiplication des intervenant·e·s en classe.

Le changement en marche a pour ambition une prise en charge à la fois pédagogique, socio-éducative et thérapeutique, qui nécessite des collaborations pluri professionnelles.

Notre recherche, ancrée sur les fondements de la recherche collaborative (Desgagné, 1997), s'inscrit dans la visée de la construction d'une collaboration et, plus spécialement la collaboration entre les équipes enseignantes et les différent·e·s PPLS [2]. Elle s'inscrit également dans la continuité d'une problématique mise en évidence par une recherche réalisée en Belgique, à savoir la question de la différence entre la médiation et la collaboration entre les équipes enseignantes et l'équivalent belge des PPLS en articulation avec les difficultés inhérentes à la collaboration intersectorielle.

Menés auprès de six enseignant·e·s de différents établissements de l'école primaire vaudoise, les entretiens semi-directifs visent à comprendre comment la problématique résonne dans leur contexte particulier. Certains entretiens sont menés en individuel (2), d'autres en petits groupes de deux enseignant·e·s (4). Le guide d'entretien interroge la description des dispositifs de collaboration conçus et vécus mais aussi le degré d'adhésion des acteurs·trices au projet à travers leur niveau de préoccupation (Bareil, 2004) ; il questionne également le climat de sécurité psychologique (modèle Edmondson, 2003- Rebetez, 2014), spécifiquement dans le cadre de leurs relations avec les PPLS au quotidien.

La communication présentera une comparaison entre les premiers résultats issus des entretiens d'enseignants du canton de Vaud et ceux obtenus auprès de l'équivalent belge des PPLS.

[1] Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire.

[2] Psychologues, Psychomotricien·ne·s et Logopédistes en milieu Scolaire.

#### Bibliographie

Bareil C. (2004), *Gérer le volet humain du changement*, Collection Entreprendre, Montréal, Les Éditions Transcontinental Inc.

Bareil, C., Charbonneau, S. et Baron, A. (2016) *Voyage au cœur d'une transformation organisationnelle – Récit et guide pas à pas*, Montréal, Éditions JFD, 2016, 158 pages

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Edmondson, A. C. (2003). Managing the Risk of Learning: Psychological Safety in Work Teams. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Ed.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 255-275). Chichester : John Wiley & sons Ltd.

Rebetez, F. (2014). Le rôle de l'animateur sur le climat socio-affectif comme condition d'apprentissage lors d'une APP. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 4, pp. 42-53. <http://www.analysedepratique.org/?p=1383>.



---

## Intégration sociale entre pairs, sentiment d'appartenance et apprentissage : perceptions des élèves au fil de la scolarité obligatoire

**STAHÉL Tina<sup>1</sup>, COUTURIER Léa<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>HEP Valais ; <sup>2</sup>HEP Vaud

Le sentiment d'appartenance est questionné dans certaines recherches récentes en Sciences de l'éducation (Robert-Mazaye & al., 2021; St-Amand et al., 2020). En contexte scolaire, ce sentiment apparaît lorsque les élèves réussissent à établir des liens sociaux positifs avec leur entourage (Robert-Mazaye & al., 2021). Le rôle des pairs est souvent interrogé en raison des expériences de socialisation des élèves entre eux (Delalande, 2003; Lachance & al., 2016) et de leurs liens avec le développement identitaire (Rageliené, 2016). L'intégration entre pairs influence le sentiment d'appartenance des élèves. Les acteurs scolaires peuvent jouer un rôle auprès des élèves, à la fois sur leur intégration sociale (St-Amant & al., 2017) et sur leurs apprentissages (Vygotski, 1934 ; 1985).

Cette contribution questionne les liens entre l'intégration sociale des élèves parmi leurs pairs, leur sentiment d'appartenance et leurs apprentissages. Ces liens sont étudiés au primaire et au secondaire I. Cette contribution s'appuie sur la perception des élèves de leurs liens sociaux avec leurs camarades, leur sentiment d'appartenance à un groupe et leurs apprentissages.

Les données proviennent de deux recherches suisses, l'une portant sur le harcèlement entre pairs (12-14 et 7-10 ans) et l'autre sur la définition de l'apprentissage du point de vue des élèves (8-12 ans). Des entretiens semi-directifs individuels et des focus groupes ont été réalisés.

En croisant ces deux recherches, il est notamment montré qu'il est important pour les élèves d'être bien vu·e·s et intégré·e·s par leurs pairs : besoins qui influencent leurs apprentissages. Au primaire, le sentiment d'appartenance peut être lié au fait d'apprendre. Les pairs encouragent les apprentissages cognitifs, participant à l'intégration des élèves entre eux et favorisant le fait d'apprendre. Une valorisation qui a d'autant plus d'impact si des parents endossent un rôle d'aide dans le travail scolaire. Au secondaire I, le rôle de l'apprenant·e n'aide pas les jeunes à s'intégrer auprès de leurs pairs. Le sentiment d'appartenance est plutôt lié aux attentes des camarades. Se pose alors la question de savoir comment articuler chez les élèves leur besoin de répondre aux attentes des pairs et de développer leur identité personnelle avec les apprentissages scolaires.

### Bibliographie

Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Association Terrain*, 40, 1-15.

Lachance, J., Mathiot, L., & St-Germain, P. (2016). Chapitre 2. Cultures adolescentes. Dans D. Jeffrey, J. Lachance & D. Le Breton (Ed.), *Penser l'adolescence* (pp.33-42). Presses Universitaire de France.

Rageliené, T. (2016). Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic literature review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97-105.

Robert-Mazaye, C., Salvas, M. C., & Belleau, É. (2021). Favoriser l'engagement à l'école en misant sur les relations entre pairs. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 29(1), 1-3.

St-Amand, J., Bowen, F., Bulut, O., Cormier, D., Janosz, M., & Girard, S. (2020). Le sentiment d'appartenance à l'école : validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(2), 89-105.

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. La Dispute.

## L'activité et l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur entre recherche et formation : tensions et convergences | AREF\_S14C\_06

*Président(s) de session* : **KENNEL Sophie** (Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC - UR 2310), Université de Strasbourg, France), **KERN Dominique** (Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC - UR 2310), Université de Haute Alsace, France)

*Discutant(s)* : **LAMEUL Geneviève** (Laboratoire Centre de Recherche sur l'éducation, les apprentissages et la Didactique (CREAD), Université Rennes 2, France)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Lien formation-recherche, pédagogie universitaire, identité professionnelle, enseignant-chercheur, développement professionnel

Les deux principales missions de l'université française sont la recherche et la formation, incarnées par la figure de l'enseignant-chercheur. L'histoire de l'université moderne est pourtant marquée du débat sur le lien entre ces deux objets. Nombreuses sont en effet les études publiées sur le sujet qui concluent que le lien réel entre la recherche et la formation universitaires est tenu, voire inexistant (McKenzie et al., 2018).

Ce symposium sera l'occasion d'aborder la problématique de l'articulation entre les missions de recherche et d'enseignement des enseignants universitaires. Notre questionnement porte sur le ressenti des acteurs de leur double mission et comment celles-ci sont le jeu de tensions ou d'épanouissement professionnel. Nous nous intéresserons également à la manière dont l'enseignant-chercheur articule et concilie ses missions d'enseignement et de recherche aux travers de différentes activités et dispositifs.

---

Quatre communications doivent éclairer notre réflexion et nourrir le débat sur le sujet du lien entre enseignement et recherche dans l'activité, la perception et l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs.

La première contribution du symposium fera état de résultats d'enquête menée par Stéphane Guillon sur le ressenti des acteurs de leurs conditions d'exercice et du poids de leur différentes missions sur l'identité professionnelle.

Dans la deuxième communication nous nous intéresserons à la formation « à » et « par » la recherche et présenterons certains modèles pédagogiques (Healey, 2005; Tremp et Hildbrand, 2012) visant à renforcer le lien entre formation et recherche. Christelle Lison présentera dans un troisième temps comment la démarche du « Scholarship of Teaching and Learning », SoTL (Colet et al., 2011) peut amener les enseignants à s'engager dans une démarche scientifique d'expérimentation et d'analyse dans le cadre de leur activité pédagogique.

L'impact du processus de transformation des formations par la recherche sur l'accompagnement des enseignants-chercheurs, dans une pratique réflexive axée sur la pédagogie, sera analysée par Stéphanie Mailles-Viard Metz dans une dernière intervention.

Geneviève Lameul, dont une partie des travaux s'intéresse au développement professionnel des enseignants-chercheurs et à la posture d'expertise entre recherche et enseignement (Lameul, 2016), portera son regard scientifique et critique sur nos contributions afin d'en tirer les pistes pour nos travaux futurs.

#### *Bibliographie*

Colet, N. R., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, (67), 91-104.

Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. Dans *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (1st edition). Open University Press.

Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise [habilitation à diriger des recherches, Université Rennes 2 Haute Bretagne ; CREAD].

McKenzie, A., Griggs, L., Snell, R. et Meyers, G. D. (2018). The Myth of the Teaching-Research Nexus. *Legal Education Review*, 28, 1.

Tremp, P. et Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium—Universitäre Lehre: Das « Zürcher Framework » zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. Dans *Einführung in die Studiengangentwicklung*, 101-116.

## *Faire carrière à l'université : les tiraillements entre recherche et enseignement*

**GUILLON Stéphane<sup>1</sup>, CAUSER Jean-Yves<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC - UR 2310), Université de Strasbourg, <sup>2</sup>Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC - UR 2310), Université de Haute Alsace

Analyser le groupe professionnel des enseignants-chercheurs à partir d'une approche en sociologie du travail permet d'investiguer l'espace académique comme un champ social investi par des acteurs dont l'activité, le contexte de travail et la position sont marqués par une forte hétérogénéité dans les conditions d'exercice et les effets du contexte de mise en œuvre (Becquet et Musselin, 2004 ; Berthelot, Foulon et Ponthieux, 1992 ; Espéret, 2001). L'activité de l'enseignant-chercheur universitaire s'inscrit dans une polyvalence entre recherche, enseignement et tâches administratives, trois pôles dont le poids varie à la fois selon le moment de la carrière, le choix personnel du professionnel et les conditions d'exercice de la profession. Ainsi partagés entre recherche académique, enseignement, ingénierie de diplôme, tâches administratives, les enseignants-chercheurs s'inscrivent dans des trajectoires professionnelles fortement différenciées, orientées et valorisées d'abord par l'investissement dans la recherche et les productions scientifiques, capital symbolique qui consacre le professionnel (Cytermann, 2003 ; Fave-Bonnet, 2002 ; Dahan et Mangematin, 2010) mais dont l'accès reste inégalitaire. L'ambition est de dévoiler le fonctionnement de cet espace professionnel, de décrire les conditions d'exercice de cette activité plurielle pour identifier les sources de la différenciation, des tensions et des contraintes pesant sur les acteurs et d'esquisser un modèle explicatif des écarts dans la carrière et dans la distribution des activités.

Pour ce faire, nous valoriserons les données d'une large enquête passée fin 2014 (Guillon, 2020) auprès de l'ensemble des maîtres de conférences et des professeurs des universités de trois universités du Grand Est : les universités de Haute-Alsace, de Lorraine et de Strasbourg (347 répondants), qui cherchait à quantifier les différentes activités de l'universitaire et mettre au jour l'ensemble des caractéristiques individuelles liées au parcours antérieur, au contexte de travail et à la diversité de l'activité. L'objet de cette communication interrogera les contraintes, les pesanteurs structurelles, socioprofessionnelles liées au métier même qui pèsent plus ou moins fortement sur l'universitaire à partir d'une analyse du travail et du point de vue des répondants sur leur activité et leurs conditions d'exercice.

#### *Bibliographie*

Becquet, V. et Musselin, C. (2004). Variations autour du travail des universitaires, Rapport de recherche MENRT, 2002-2007

Berthelot, J.-M., Foulon, A. et Ponthieux, S. (1992). Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité, Documents du Centre d'Étude des Revenus et des Coûts, Paris.

Cytermann J.-R. (2003), Recrutement et renouvellement des enseignants-chercheurs : disparités entre établissements et entre disciplines, Communication à la journée d'étude du RESUP du 7 mars 2003, Paris X Nanterre.

Dahan, A. et Mangematin, V. (2010). Recherche, ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant-chercheur. *Annales des Mines — Gérer et comprendre*, 102(4), p. 14-24. doi: 10.3917/geco.102.0014

---

Espéret, E. (2001). Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français. Paris, La Documentation française.

Fave-Bonnet, M. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, n°78, 31-45. <https://doi.org/10.3917/cnx.078.0031>

Forest, F. (2012). Les universités en France. Fonctionnement et enjeux. Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre.

Guillon, S. (2020). Enseignant-chercheur ou chercheur-enseignant ? La recherche comme variable d'ajustement dans l'activité. Dans I. Houot & E. Tribay (dir.), *Le chercheur en activités* (p. 61-72). Belfort : UTBM Éditions.

## *Renforcer le lien formation-recherche : la place des pratiques pédagogiques*

**KENNEL Sophie<sup>1</sup>, KERN Dominique<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC - UR 2310), Université de Strasbourg, France ; <sup>2</sup>Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC - UR 2310), Université de Haute Alsace, France

Notre communication s'intéresse à la question de la formation « à » et « par » la recherche et à son inscription dans l'activité et l'identité de l'enseignant-chercheur. Le code de l'éducation français stipule que l'université doit « offrir un moyen privilégié de formation à la recherche et par la recherche » et qu'à cette fin elle « assure le développement continu de l'innovation et de l'expérimentation pédagogiques en son sein » (France. République française, 2013). Ce lien entre la formation et la recherche dans les pratiques pédagogiques est essentiellement abordé dans la recherche scientifique francophone (Bedin, 2015) à partir d'études de cas portant plutôt sur les domaines de la formation professionnelle, en ingénierie, en santé ou en éducation-formation par exemple.

Nous nous interrogeons sur la place que les pratiques pédagogiques peuvent avoir dans le lien que font les enseignants du supérieur entre leur activité d'enseignement et leur activité de recherche. Notre hypothèse est que la formation par la recherche permet de renforcer ce lien et l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur par les correspondances qui s'expriment entre les compétences scientifiques et les compétences pédagogiques mises en œuvre dans la formation par la recherche. Nous analysons pour cela différents modèles présents dans la littérature comme ceux de Healey (2005) et Tremp (2012) qui décrivent le lien entre pratiques d'enseignement et de recherche. Quatre approches principales sont ainsi identifiées, axées pour certaines sur l'enseignement et pour d'autres sur les apprentissages étudiants : la formation adossée à la recherche avec par exemple l'enseignement des savoirs scientifiques, la formation orientée vers la recherche qui met l'accent sur les processus de construction des connaissances, la formation par la recherche qui favorise notamment l'expérimentation, la recherche encadrée qui vise en particulier la maîtrise de l'écriture scientifique.

A partir d'un focus sur la pédagogie par projet et nous proposons également une modélisation qui croise les compétences de recherche et les compétences de gestion de projet. Notre modélisation montre que l'enseignant-chercheur, de par ses compétences de chercheur elles-mêmes, peut renforcer le lien entre la recherche et la formation en mettant en œuvre une pédagogie par projet appuyée sur la démarche scientifique qu'il maîtrise. Professionnel de la recherche, il peut ainsi contribuer à la professionnalisation des étudiants. Cette articulation favorise son engagement dans sa double mission et soutient son développement professionnel.

La suite de notre travail, théorique jusque-là, consistera à expérimenter notre modèle pédagogique articulant démarche scientifique et démarche de gestion de projet.

### *Bibliographie*

Bedin, V. (2015). Université et formation à la recherche. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, (34). <https://www.decitre.fr/revues/les-dossiers-des-sciences-de-l-education-n-34-2015-universite-et-formation-a-la-recherche-9782810704057.html>

France. République française. (2013). *Chapitre III : Objectifs et missions de l'enseignement supérieur*. (Articles L123-1 à L123-9). [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000027747739/2021-08-09](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027747739/2021-08-09)

Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. Dans *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (1st edition). Open University Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.7761&rep=rep1&type=pdf>

Tremp, P. et Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium—Universitäre Lehre: Das « Zürcher Framework » zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. Dans *Einführung in die Studiengangentwicklung* (p. 101-116). [https://phzh.ch/MAP\\_DataStore/73129/publications/2012\\_TREMP\\_HILDBRAND\\_Forschungsorientiertes\\_Studium\\_Universitaere\\_Lehre\\_Bertelsmann.pdf](https://phzh.ch/MAP_DataStore/73129/publications/2012_TREMP_HILDBRAND_Forschungsorientiertes_Studium_Universitaere_Lehre_Bertelsmann.pdf)

## *Enseignant-chercheur : du poids du trait d'union à sa pertinence*

**LISON Christelle**

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Alors que l'enseignement supérieur vit des tensions importantes (post-pandémie, augmentation des effectifs étudiants, hétérogénéité des besoins des étudiants, injonction de qualité et de rentabilité, diversité des missions des personnels, etc.), les enseignants-chercheurs ne savent plus toujours comment trouver leur place dans ce métier qu'ils ne reconnaissent plus toujours. Non seulement, il est aujourd'hui attendu qu'ils fassent de la recherche et de l'enseignement, en plus des tâches administratives, mais en plus, il est souhaité qu'ils innovent et participent à la transformation de leur établissement. Parmi les leviers de

développement professionnel, la démarche de Scholarship of Teaching and learning (Bélisle, Lison et Bédard, 2016) favorise une articulation de deux missions parfois en tension, soit l'enseignement et la recherche. Si l'objectif premier de la démarche de Scholarship of Teaching and learning est de permettre aux enseignants-chercheurs de questionner leurs pratiques afin de favoriser des apprentissages durables chez les étudiants, elle a aussi pour visée de les amener à se sentir plus à l'aise dans leur métier (Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014). Partant de cette prémisse, nous avons mené une recherche auprès de trois participantes de la Maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial de l'Université de Sherbrooke. À partir d'entretiens semi-dirigés, nous avons analysé le profil des participants et tenté de mettre en lumière les éléments qui ont favorisé leur développement professionnel, de même que l'équilibre entre leurs tâches de recherche et d'enseignement. Les trois participantes ont soulevé la transformation de leur identité professionnelle (de Hosson, Décamp, Morand et Robert, 2015). De plus, l'une d'entre elles a explicitement mentionné comment la démarche de Scholarship of Teaching and learning avait constitué une source de questionnements à la fois pour son enseignement et sa recherche, trouvant dans cette démarche un équilibre de vie professionnelle, particulièrement en cette période difficile. L'une des autres participantes a également soulevé que le fait de suivre une démarche formalisée de développement professionnel donnait une légitimité à ses choix de carrière, tant en termes d'activités pédagogiques avec les étudiants que de publications scientifiques. Ces éléments nous semblent essentiels pour comprendre la pertinence des démarches de développement professionnel des enseignants-chercheurs en exercice, notamment dans la perspective d'un équilibre entre enseignement et recherche, mais également la transformation des pratiques individuelles et collectives dans les établissements d'enseignement supérieur. Une formalisation du développement professionnel, au-delà de l'activité scientifique vécue, nous paraîtrait pertinente pour favoriser une prise de recul et une conscientisation de la transformation.

#### Bibliographie

Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement (p. 75-90). De Boeck.

de Hosson, C., Décamp, N., Morand, É. et Robert, A. (2015). Approcher l'identité professionnelle d'enseignants universitaires de physique : un levier pour initier des changements de pratiques pédagogiques. RDST, (11), 161-196. [En ligne] <http://journals.openedition.org/rdst/1014>.

Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Presses de l'Université du Québec.

## *Transformer la formation par la recherche : un levier pour une pratique pédagogique réflexive des enseignants-chercheurs du supérieur*

**MAILLES VIARD METZ Stéphanie<sup>1</sup>, PHILIPPART DE FOY Marie<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire ADEF (EA4671) en Sciences de l'Éducation et de la Formation, INSPÉ d'Aix Marseille ; <sup>2</sup>Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique, EA 4156 (LNPL), Université de Toulouse, Jean Jaurès

Cette proposition analyse l'impact du processus de transformation des formations par la recherche sur l'accompagnement des enseignants-chercheurs dans une pratique réflexive axée sur la pédagogie (Lison, 2013 ; Schön, 1983). En effet, si la formation par la recherche permet aux étudiants de développer une vision plus scientifique des objets observés (Wentzel, 2008) et les sensibiliser à des carrières scientifiques, l'ingénierie de formation qu'elle sous-tend pourrait aussi être bénéfique aux enseignants-chercheurs. Dans cette approche, l'enseignant-chercheur en tant que spécialiste du métier visé pose un regard différent à la formation qu'il conçoit ou dans laquelle il intervient. Nous faisons ainsi l'hypothèse qu'une transformation de l'offre de formation par la recherche est un levier pour développer une pratique réflexive et asseoir une professionnalité enseignante épanouie dans la pratique de l'enseignant-chercheur. Cette autoanalyse serait une piste supplémentaire aux actions préexistantes menées actuellement par les universités pour faire prendre conscience aux enseignants-chercheurs de leurs pratiques pédagogiques mais aussi les aider à les valoriser (Rege Colet et al., 2011) et ainsi développer un sentiment d'autoefficacité fort (Bandura, 1997) générateur de bien-être. Dans cet objectif, nous proposons d'observer les transformations des offres de formation au niveau Master suscitées par le projet TIGER (Projet d'Investissement Avenir piloté par Aix Marseille Université en France). Nous avons analysé les propositions de transformation des équipes engagées dans ce projet à partir de leurs réponses à des appels à projet ainsi que des entretiens auprès de sept d'entre eux. Le symposium sera l'occasion de présenter cette analyse.

#### Bibliographie

Ballantyne, J., et Retell, J. (2019, 2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10, 2255-2255. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255>

Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy : the Exercise of Control*, New York, W. H. Freeman.

Kenel, S. et Kern, D. (2022). La formation par la recherche. Quels modèles pour la pédagogie universitaire en France ? *Spirale*, (69), 89-103.

Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel*, *Phronesis*, 2(1), p15-27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>

Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes*, *Recherche et formation*, (67), 91-104.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London : Temple Smith.

Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir, *Recherche et formation*, (59), 89-103.

---

## Recherches cliniques d'orientation psychanalytique sur la formation | AREF\_S14C\_07

*Président(s) de session* : DUBOIS Arnaud (CIRNEF - Université de Rouen Normandie)

*Discutant(s)* : BOSSARD Louis-Marie (CREF - Université de Nanterre)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Education tout au long de la vie, Enseignement et formation professionnels

*Mots-clés* : Approche clinique d'orientation psychanalytique, dispositif de formation, entretien clinique de recherche en ligne, professionnalisation, adolescence professionnelle

Ce symposium s'inscrit en réponse à l'appel général à contribution du congrès AREF 2022.

Il s'agira de favoriser un dialogue entre des chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation impliqués dans trois recherches en cours s'inscrivant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). Ce symposium réunit quatre chercheurs expérimentés et une doctorante, issus de trois unités de recherche. Les recherches présentées ont pour point commun de porter sur la formation de professionnels des métiers de la relation : la formation des enseignants de musique, celle des infirmier·e·s et la formation à la gestion de crise des conseillers principaux d'éducation. Dans ces trois recherches, la méthodologie privilégiée est l'entretien clinique de recherche (Yelnik, 2005).

Ce symposium se structure autour de deux axes de questionnement :

- quels processus de professionnalisation à l'œuvre chez les formés cette approche permet-elle de saisir ? Quelles avancées et quels changements peut-on repérer depuis la recherche dirigée par C. Blanchard-Laville et S. Nadot à propos des enseignants, publiée en 2000 ?
- quelles spécificités et quelles inflexions actuelles sont identifiables quant au dispositif d'investigation « entretien clinique à visée de recherche » ?

La première communication sera centrée sur les processus psychiques à l'œuvre pour des enseignants musiciens en formation, tels qu'ils peuvent être appréhendés à partir d'entretiens cliniques de recherche réalisés à l'issue de leur formation. Puis, la présentation d'une recherche doctorale en cours sur la formation des infirmier·e·s sera l'occasion de formuler des hypothèses sur la transposition de la notion d'adolescence professionnelle (Bossard, 2004) du champ de la formation des enseignants à ce domaine de formation. La troisième communication portera sur les effets de la distance sur le dispositif de l'entretien clinique de recherche lorsque le contexte impose de le réaliser en ligne.

Après une présentation générale de la problématique du symposium, chaque contribution fera l'objet d'une présentation de vingt minutes (comprenant un temps de questions). Ensuite, une discussion de trente minutes sera animée par un enseignant-chercheur qui favorisera le dialogue entre les communicants et avec les participants.

### *Bibliographie*

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (dir.) (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Bossard, L-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré : Approche clinique du passage* (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation). Université Paris 10, Nanterre.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

## *De quelques processus de construction de la professionnalité à l'issue d'une formation d'enseignants-musiciens*

**LERNER-SEÏ Sophie<sup>1</sup>, BLANCHARD-LAVILLE Claudine<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire EDA (EA4071), Université de Paris ; <sup>2</sup>Équipe Savoir, rapport au savoir et processus de transmission, Université Paris Nanterre

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche en cours entreprise à la demande d'un Centre de formation d'enseignants-musiciens intéressé par l'évolution de ses étudiants. L'enjeu est de saisir certains effets de la formation sur la construction de leur professionnalité (Jorro et Wittorski, 2013) du point de vue des processus psychiques à l'œuvre (Lerner-Seï, 2017).

Le corpus de l'étude est constitué de huit entretiens cliniques menés auprès d'ancien·ne·s étudiants·e·s et que nous avons interrogé·e·s à deux années de distance pour certain·e·s et à neuf années pour d'autres ; ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits en vue d'une analyse approfondie de leur contenu manifeste et latent qui tienne compte des élaborations de nos mouvements contre-transférentiels de chercheurs. Nous nous appuierons aussi sur un entretien réalisé avec le directeur du Centre de formation à propos du dispositif proposé par l'établissement qu'il dirige.

Que nous apprennent dans l'après coup ces enseignant·e·s-musicien·ne·s du vécu de leur formation ? Comment témoignent-ils-elles, a posteriori, des effets de cette formation sur ce qu'ils-elles sont aujourd'hui, du point de vue de leur identité

---

professionnelle ? Peut-on caractériser le moment d'après formation comme un temps de post-adolescence professionnelle comme Louis-Marie Bossard l'a identifié pour des enseignants de l'éducation nationale (2009) ? À la lumière de ces questions et en nous inscrivant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, nous chercherons à identifier les processus psychiques à l'œuvre dans leur transformation professionnelle.

À ce stade de la recherche, l'analyse transversale des propos issus des entretiens de ces professionnel·le·s nous permet de repérer une configuration relativement homogène quant au vécu de leur formation du point de vue de l'intensité de la mobilisation requise, de la déstabilisation ressentie du fait de la diversité des situations d'apprentissage présentées et d'un retour réflexif critique sur leur formation initiale de musicien·ne. Au-delà de cette perception partagée, nous analyserons leur manière singulière de s'approprier la transmission reçue et de donner du sens à cette formation aujourd'hui.

L'analyse nous permettra également de repérer comment la « signature » du directeur du Centre de formation (Blanchard-Laville, 2001), son rapport à la musique et à son enseignement, façonne l'espace institutionnel de formation.

Nous tenterons de faire la part des spécificités de cette formation professionnelle inscrite dans le domaine musical et de ses caractéristiques transposables à d'autres contextes de formation.

#### *Bibliographie*

Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants : de la « adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, 2, 65-77.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : Puf.

Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 46/4, 11-22.

Lerner-Seï, S. (2017). Pour une approche clinique de la construction du soi professionnel chez des musiciens enseignants. Dans F. Joliat, A. Gusewel et P. Terrien (dir.), *Les identités des professeurs de musique* (p. 65-80). Sampzon : Delatour.

## *La formation des infirmier·e·s : un temps d'adolescence professionnelle ?*

### **JULLIEN-VILLEMONT Sandrine**

Université de Rouen-Normandie, Centre interdisciplinaire normand de recherche en éducation et formation, ÉA 7454

Cette proposition de communication présentera les résultats d'une recherche en cours menée dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et de la formation commencée en 2020. Elle porte sur la formation des étudiant·e·s infirmier·e·s, envisagée comme un temps d'adolescence professionnelle et consiste à transposer dans le champ infirmier la notion d'adolescence professionnelle proposée en particulier par L. M. Bossard pour les futur·e·s enseignant·e·s (2004). Cette notion vise à saisir les analogies possibles entre les processus psychiques à l'adolescence et ceux à l'œuvre dans le passage de la situation d'étudiant·e à celle de professionnel·le. Cette recherche s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). Le matériel a été recueilli au moyen d'entretiens cliniques de recherche menés en juin 2021, avec trois étudiantes en Institut de formation en soins infirmiers (Ifsi), respectivement en fin de première, deuxième et troisième année de formation. Au moment de la communication, elles auront été rencontrées à nouveau.

Je propose d'analyser ces entretiens cliniques de recherche en questionnant les transformations psychiques à l'œuvre dans le passage de la situation d'étudiant·e à celle de professionnel·le, quand les étudiant·e·s s'interrogent sur la posture qu'elles-ils pensent qu'on attend d'elles-eux, pour ne pas prendre le risque d'être exclues des équipes soignantes (Mercadier, 2002). Je questionnerai plus particulièrement la difficulté dans laquelle se situent ces trois étudiantes en écho à ce que je perçois comme paradoxal dans les injonctions institutionnelles qui leur sont faites : grandir comme sujet soignant singulier et en même temps être conforme au modèle attendu par l'environnement soignant. Cette communication sera nourrie de mon implication comme soignante et formatrice en Ifsi, ainsi que de mes élaborations contre-transférentielles, notamment en ce qui concerne ma propre « adolescence professionnelle ».

Cette communication sera aussi l'occasion de s'interroger sur la pertinence d'une transposition de la notion de création de soi à l'adolescence proposée par Gutton (2008) dans la perspective de l'adolescence professionnelle, et de l'usage de la notion de « croissance psychique professionnelle » pour ces étudiant·e·s.

#### *Bibliographie*

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Bossard, L.-M. (2004). De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré : Approche clinique du passage (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université Paris 10, Nanterre.

Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Odile Jacob.

Mercadier, C. (2012). *Le travail émotionnel des soignants à l'hôpital : Le corps au cœur de l'interaction soignant-soigné* (8è éd). Seli Arslan.

---

## *Entretiens cliniques de recherche pendant la crise Covid : quels effets de la distance sur le dispositif ?*

**DUBOIS Arnaud**

Université de Rouen-Normandie, Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation EA 7454

Cette communication porte sur les effets de la conduite à distance d'entretiens cliniques de recherche pendant la crise Covid.

L'entretien clinique de recherche est devenu progressivement une méthodologie que l'on peut qualifier de classique dans le champ des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en éducation et formation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). De nombreuses recherches menées dans ce champ ont privilégié cette méthodologie d'investigation, en particulier de nombreuses thèses de doctorat soutenues depuis une vingtaine d'années selon cette perspective. L'article de Catherine Yelnik (2005) est progressivement devenu un texte de référence sur cet outil. Elle y présente notamment la question de la « distance [entre] le chercheur [et] les sujets interviewés », présentée comme l'une des « conditions [...] pour faciliter une parole authentique » (Yelnik, 2005, p. 136).

La pandémie de Covid-19 a modifié toutes les dimensions de notre vie quotidienne. Entre mars 2020 et avril 2021, les limitations des déplacements et trois périodes de confinement m'ont contraint à réaliser des entretiens cliniques de recherche à distance via une application de visioconférence. Quels sont les effets de cette modalité sur le dispositif de l'entretien ?

Le matériel de recherche analysé sera constitué de la transcription de l'enregistrement sonore de trois entretiens conduits pendant cette période dans le cadre de deux recherches. La première porte sur la gestion de la crise Lubrizol dans les collèges de l'agglomération rouennaise et la seconde sur la formation des enseignants de musique dans un Centre de formation.

L'analyse de la conduite de ces trois entretiens sera l'occasion de prolonger les réflexions initiées par Yelnik. Alors que dans un contexte plus ordinaire, le chercheur et l'interviewé-e vivent dans des « fragments du monde » (Puget et Wender, 2021, p. 31) assez étanches l'un à l'autre, pendant cette pandémie, l'irruption « de données et de problèmes qui appartenaient à la réalité extérieure du moment » les a rapprochés dans « des modes superposés » (idem). Ce rapprochement permet-il de garder cette forme de distance présentée comme condition d'une approche clinique ?

Dans la même ligne, une analyse des interactions verbales entre les deux protagonistes des entretiens permettra de formuler des hypothèses quant à la préservation de la « vitalité émotionnelle » (Ferro, 2021, p. 113) et de la capacité associative du chercheur dans ce nouveau « cadre-dispositif » (Roussillon, 2012).

### *Bibliographie*

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Ferro, A. (2021). Être en ligne. Quelle élasticité et quelle invariance pour le cadre analytique ? Dans A. de Staal et H. B. Levine. *Psychanalyse et vie covidienne. Détresse collective, expérience individuelle* (p. 113-119). Paris : Ithaque.

Puget, J. et Wender, L. (2021). Analyste et patient dans deux mondes superposés. Dans M. Horovitz et P. Krzakowski. *Écrits intimes de psychanalystes pendant la pandémie. Journal de voyage en Confinia* (p. 31-48). Paris : L'Harmattan.

Roussillon, R. (2012). *Manuel de pratique clinique en psychologie et psychopathologie*. Paris : Elsevier Masson.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

## **COMMUNICATIONS AREF – Mercredi 14.09.2022, 14:45 – 16:15**

### **AREF\_S14C\_08: Communications individuelles**

#### *L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants immigrants de minorités visibles en contexte francophone minoritaire*

**JACQUET Marianne**

Université de l'Alberta (Campus Saint-Jean), Canada

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Formation continue, Formation des maîtres, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : insertion professionnelle, enseignants, immigrants, minorités visibles, contexte francophone minoritaire

L'insertion professionnelle dans les écoles est pour tous les nouveaux enseignants une période critique ponctuée de phases successives, allant de la survie à la maîtrise progressive des facettes de son travail (Mukamurera et al., 2020). À la difficulté de trouver un premier poste s'ajoute, pour les nouveaux enseignants issus de l'immigration, des difficultés additionnelles liées notamment à la méconnaissance du fonctionnement du système scolaire dans lequel ils désirent s'insérer, à l'adaptation à une culture éducative qui dans bien des cas est très différente de celle dans laquelle ils ont été formés dans leur pays d'origine (Jacquet, 2020). En toile de fond de ces difficultés se greffe la dynamique raciale et identitaire identifiée comme un défi important pour ces nouveaux enseignants de minorités visibles (Duchesne, 2018 ; Niyubahwe et al., 2013 ; Prophète, 2020). Dans cette communication nous présentons les données d'une recherche exploratoire qualitative portant sur l'insertion professionnelle de 13 nouveaux enseignants issus de l'immigration et de minorités visibles, ayant terminé depuis moins d'un an leur formation en

---

enseignement dans une université francophone en Alberta. Pour plusieurs des participants rencontrés, l'obtention d'un poste est le premier défi rencontré. Occupant des postes le plus souvent temporaires dans les écoles francophones ou d'immersion française, ils sont nombreux à souligner des défis similaires relatifs à la gestion de classe et de la discipline et à la charge de travail qui leur est demandée. À cela s'ajoute une maîtrise de la langue anglaise insuffisante et le racisme ressenti à leur égard. Interrogés sur les stratégies informelles ayant facilité leur insertion professionnelle, les participants mentionnent l'accueil à l'école, le mentorat dont ils ont bénéficié, en particulier celui des pairs des minorités visibles familiers avec l'expérience de migration et d'insertion professionnelle en contexte scolaire francophone minoritaire. Il apparaît également que la présence d'une diversité ethnoculturelle importante à l'école, tant au sein de la population scolaire que du personnel enseignant crée un sentiment d'affinité qui contribue à faciliter leur insertion professionnelle. Finalement, certaines de leurs qualités personnelles et la connaissance préalable du milieu scolaire sont autant de facteurs qui les ont aidés à s'insérer professionnellement. Ces résultats contribuent à cibler les défis récurrents rencontrés par ces nouveaux enseignants de minorités visibles et à identifier les stratégies de soutien pouvant être systématisées en amont, lors de la formation professionnelle, et en aval par les commissions scolaires pour soutenir leur insertion professionnelle en milieu minoritaire francophone où les recherches sont embryonnaires.

#### *Bibliographie*

Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, 8(2), 13–24. <https://doi.org/10.7202/1066949ar>

Jacquet, M. (2020). L'expérience des étudiant-e-s d'origine immigrante en formation en enseignement dans une université en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 122-148. <https://doi.org/10.7202/1073721ar>

Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhil, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : Qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, 42, 82-99. <https://doi.org/10.4000/ree.1473>

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279-296. <http://dx.doi.org/10.7202/1020972ar>

Prophète, A. (2020). Enjeux identitaires et insertion professionnelle des étudiants-maîtres et des nouveaux enseignants immigrants francophones au sein des milieux éducatifs en contexte francophone minoritaire. [Manuscrit inédit], Faculté d'éducation, Simon Fraser University.

## *Des travailleuses éducatives de l'inclusion scolaire. Les Accompagnantes des Elèves en Situation de Handicap, entre autonomie, sens au travail et trajectoire biographique.*

**IMBERT Arthur, CHEVALIER Christophe, JACQUOT Alicia**

LEST, UMR 7317, France

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique :* Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Partenariats en éducation, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés :* Ecole inclusive, AESH, care, précarité, autonomie

Chaque année, les Accompagnantes d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) prennent une place croissante dans le système scolaire français. Leur nombre est ainsi passé de 28 000 en 2015 à environ 100 000 aujourd'hui. Leur mission principale s'inscrit dans une injonction plus générale d'inclusion et de scolarisation des élèves « à besoins particuliers » (Bossard, 2015). Concrètement, au quotidien, elles ont pour rôle d'adapter les contenus scolaires aux singularités des élèves dont elles s'occupent (Maguet & Panissal, 2019).

Ces travailleuses, très majoritairement des femmes, sont dans des situations d'emplois très précaires (contrats courts et à temps partiel) et avec de faibles revenus. Par ailleurs, elles ne sont que très peu formées pour prendre en charge leurs missions. Ces travailleuses posent la question des conditions du travail éducatif quand on est dans une situation de précarité et d'inadaptation au métier (Tardif & Levasseur, 2010).

Cette communication s'appuie à la fois sur les acquis d'une enquête par entretien (20) qui a déjà donné lieu à une publication (Chevalier et al., 2022) et sur les résultats exploratoires d'un questionnaire en cours. Cette modalité nous permet d'éclairer les contours d'un groupe de professionnelles de l'éducation peu étudié par la recherche en sciences sociales et difficile à cerner dans la statistique publique.

L'enquête par entretien a déjà permis de mettre en lumière deux principaux résultats de recherche. D'une part, le travail de care demeure une dimension centrale de leur engagement, tout autant que la disponibilité que cette forme d'emploi leur procure pour articuler vie professionnelle et vie personnelle. D'autre part, l'invisibilisation importante dont elles font l'objet au sein de l'institution scolaire crée de réels espaces d'autonomie dont les actrices se saisissent, tant dans la manière de conduire les missions d'accompagnement et d'inclusion que dans la capacité à prendre du recul vis-à-vis des injonctions hiérarchiques.

L'enquête par questionnaire permettra d'aller plus loin en explorant les parcours biographiques ainsi que les postures éducatives adoptées par les enquêtées dans l'opérationnalisation de leur mission d'inclusion de ces élèves à "besoins particuliers". À ce stade, on peut penser que ces travailleuses entretiennent un rapport pacifié avec l'institution scolaire. Par ailleurs, nous pourrions également mettre en évidence l'articulation de cette activité, plus précaire, mais plus chargée en sens au travail, dans l'ensemble des expériences de ces travailleuses dans le reste du monde professionnel.

#### *Bibliographie*

Bossard, S. (2015). Précarité et rapports sociaux dans les métiers de service aux personnes. Les auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) dans l'Education nationale. Université de Lille 1.

Chevalier, C., Imbert, A., & Jacquot, A. (2022). L'autonomie dans l'invisibilité. *Les Accompagnantes des Elèves en Situation de Handicap*. *Nouvelle Revue du Travail*, 20.

Maguet, U., & Panissal, N. (2019). AESH at the service of an inclusive and caring school : What ethical skills? *Pensee plurielle*, 49(1), 49-59.



## *Les relations parents-professionnels : Comment construire un dialogue inclusif ?*

### **BESSAOUD-ALONSO Patricia**

FrED, Université de Limoges, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Partenariats en éducation

*Mots-clés* : Parents, professionnels, inclusion sociale, vulnérabilités

À partir d'une recherche en cours Citéd'Or [1] dans le cadre du dispositif « Cités éducatives » deux quartiers prioritaires de la politique de la ville sont concernés. Il s'agira dans cette communication de mettre l'accent sur les relations entre parents et professionnels de l'éducation, de la petite enfance, de l'insertion socioéducative. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les entretiens exploratoires [2] réalisés en janvier 2020 qui ont permis d'identifier des axes de travail qui mettent en exergue des implications multiples liées à la place des sujets au sein des institutions dans lesquels ils sont impliqués. Puis sur deux séances d'états généraux – plus particulièrement les ateliers. La première avait pour objet Les relations entre familles et institutions : un enjeu pour sécuriser et dynamiser les parcours (12 octobre 2020), la seconde Rupture et continuité de la relation éducative (30 novembre 2021).

Quel sens donné à l'inclusion ? En français le mot signifie « état de quelque chose qui est inclus dans un tout, un ensemble » [3]. Au fil du temps la politique de lutte contre l'exclusion est devenue une politique d'inclusion sociale. Quelle est la réalité de l'inclusion sociale et éducative des familles, des enfants, considérés comme vulnérables ?

Nous interrogerons la notion d'inclusion par le prisme du dialogue parents/professionnels. Comment faire communauté éducative et inclure la parole des parents, des enfants ? Souvent paradoxales et en tension les prises de positions entre parents et professionnels ne permettent pas toujours une relation apaisée et ne favorisent pas un réel dialogue.

[1] FrED Éducation et diversité en Espaces Francophones, Université de Limoges, ERCAE Équipe de recherche contextes et acteurs de l'éducation, Université d'Orléans.

[2] 67 entretiens

[3] Dictionnaire historique de la langue française, 2012

#### *Bibliographie*

Bessaoud-Alonso, P (2021) Mise en œuvre des concepts de l'analyse institutionnelle dans les recherches collaboratives, Éducation permanente, n°229/2021

Bouquet, B (2015) L'inclusion : approche socio-sémantique, Vie sociale 3/11

Larivée, S et al. (2006) La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite, Revue des sciences de l'éducation, Volume 32 n°3.

## *L'étayage scolaire de l'Aide sociale à l'enfance en France lors de mesures en milieu ouvert*

### **ANTON Alice<sup>1</sup>, DENECHAU Benjamin<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ITS Pierre Bourdieu, Lasalé ; <sup>2</sup>Univ Paris-Est Créteil, LIRTES, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Justice sociale, inégalités et équité, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : Aide sociale à l'enfance, inégalités scolaires, interventions socio-éducatives, division du travail éducatif

Lorsque l'Aide sociale à l'enfance mène une mesure en milieu ouvert (164 000 mesures en 2016), elle s'insère dans le travail éducatif déjà partagé entre un ensemble d'acteurs intervenant auprès de l'enfant concerné, qui reste dans son milieu de vie ordinaire. Le travail s'organise alors entre différents objectifs établis par la mesure et par les professionnels. Quelle place alors occupe la scolarité ? La littérature en sociologie de l'éducation identifie des distances à l'école et des difficultés scolaires plus fortes pour les enfants des familles de milieu populaire (Périer, 2019), qui sont plus fréquemment confrontés à ces mesures. Cette communication visera à comprendre comment s'insère le travail social en milieu ouvert dans la division du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010) auprès de ces familles plus distantes de l'école, et comment ces professionnels appréhendent la scolarité et ses questions associées. Notre hypothèse est qu'il existe des malentendus sur les objectifs du travail éducatif entre les travailleurs sociaux, les enseignants et les parents (Chauvière & Fablet, 2001). Nous viserons ensuite à démontrer que les moyens et l'organisation de ce travail ne permettent pas de soutenir la scolarité qui est souvent caractérisée par des difficultés pour les enfants de l'échantillon. Nous explorerons pour cela la configuration du milieu ouvert, ses pratiques et ses temporalités.

L'enquête porte sur 4 services de milieu ouvert. Nous avons mené des observations pendant 24 demi-journées, et pendant 25 réunions. Nous avons rencontré 14 familles et avons mené 16 entretiens avec des parents, 17 avec des enfants, 16 avec des chefs de service, 18 avec des travailleurs sociaux et 9 avec des enseignants.

Les enfants enquêtés cumulent un ensemble de difficultés individuelles et familiales (précarité, tensions familiales) et des difficultés scolaires (retard scolaire, redoublement, orientation vers l'enseignement spécialisé). Les distances des parents avec l'école sont prononcées, aggravent les difficultés scolaires, mais sont peu visibles pour les travailleurs sociaux et leur intervention ne résout pas les difficultés. Nous précisons ce qui est compris et mis en œuvre par les professionnels, et comment cela peut être perçu par les parents et les enseignants. La communication soulignera des freins et difficultés au travail sur la question

scolaire. Nous identifions un manque de ressources et de connaissances pour initier des partenariats durables, portés par une réelle concertation. Ces éléments sont autant des difficultés que des pistes de travail pour soutenir le travail sur cette question.

#### Bibliographie

- Anton, A., Denecheau, B., Deshayes, F. et Pochetti, I. (2021). Scolarisation et Protection de l'enfance. La question scolaire à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert. (Rapport de recherche). ONPE, Université Paris-Est Créteil.
- Périer, P. (2019). Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale. PUF.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine. PUF.
- Durning, P. et Chrétien, J. (dir.). (2001). L'A.E.M.O. en recherche. L'état des connaissances, l'état des questions. Matrice.
- Chauvière, M. et Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. Revue française de pédagogie, 134, 71-85.

## Communications individuelles | AREF\_S14C\_09

### *La réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers : une menace pour le statu quo ?*

**STANCZAK Arnaud<sup>1</sup>, JURY Mickaël<sup>1</sup>, AELENEI Cristina<sup>2</sup>, PIRONOM Julie<sup>1</sup>, TOCZEK-CAPELLE Christine<sup>1</sup>, ROHMER Odile<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université Clermont Auvergne, France ; <sup>2</sup>Université de Paris, Laboratoire de Psychologie Sociale ; <sup>3</sup>Université de Strasbourg, Laboratoire de Psychologie des Cognitions.

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Evaluation, test et mesure, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : école inclusive, méritocratie scolaire, jugement social, backlash, handicap.

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), malgré une réelle volonté politique devant la favoriser, reste difficile à mettre en place (Lambert & Frederickson, 2015). Dans nos travaux, nous proposons qu'une des explications à cette difficulté se trouve en partie, dans le fait qu'elle serait incompatible avec la norme de méritocratie en vigueur à l'école (Khamzina et al., 2021). Plus précisément, nous proposons qu'un élève à BEP qui bénéficie d'aménagements pédagogiques (e.g., un tiers-temps) lors d'évaluations et qui montre de bonnes performances puisse paradoxalement ne pas être évalué positivement. Cet effet de « backlash » (Rudman et al., 2012) serait provoqué par la perception de rupture du principe d'égalité, prévalant sur celui d'équité.

Dans un pré-test et deux études pré-enregistrées [1], nous testions spécifiquement l'hypothèse selon laquelle la compétence d'un élève à BEP bénéficiant d'un aménagement lors d'une évaluation serait jugée plus sévèrement que celle d'un élève ordinaire avec un même niveau de performance à l'évaluation (Rohmer & Louvet, 2012). On s'attendait également à ce que le jugement varie selon l'aménagement proposé (i.e., utilisation d'une aide par ordinateur ou réduction de la longueur de la tâche).

Dans le pré-test, 86 tout-venant devaient juger la compétence d'un élève ayant réussi la dictée de l'épreuve du diplôme national du brevet. Cet élève était soit présenté comme ayant des BEP (i.e., dyspraxie) ou non. Les résultats montrent que le premier était jugé moins compétent que le second, indépendamment du type d'aménagement.

Dans notre première étude, 104 enseignants en formation évaluaient consécutivement deux dictées, une produite par un élève ordinaire et l'autre par un élève à BEP, puis jugeaient la compétence des élèves. Les résultats suggèrent que l'élève à BEP ayant bien réussi la dictée « réduite » est perçu comme moins compétent que son pair ordinaire. Cette différence n'apparaît pas quand la dictée était réalisée à l'ordinateur.

Une seconde étude, en cours, cherchera à répliquer ces effets en introduisant une condition de saillance du « backlash », c'est-à-dire une réussite soit équivalente soit supérieure à celle de l'élève ordinaire).

Ces résultats, bien que préliminaires, soulèvent l'importance de la question de l'évaluation et du besoin d'égalité au sein de l'école inclusive et nous invitent à poursuivre nos recherches afin de mieux comprendre les dynamiques de jugements des élèves à BEP et les freins à la mise en place d'une école pour tous.

[1] Étude 1 : [https://aspredicted.org/WGT\\_T82](https://aspredicted.org/WGT_T82) et Étude 2 : [https://aspredicted.org/5ZZ\\_9L2](https://aspredicted.org/5ZZ_9L2)

#### Bibliographie

- Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454>
- Lambert, N., & Frederickson, N. (2015). Inclusion for children with special educational needs. In T. Cline, A. Gulliford, & S. Birch (Eds), *Educational Psychology*, (pp. 108- 133). Routledge.
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2012). Implicit measures of the stereotype content associated with disability. *British Journal of Social Psychology*, 51(4), 732-740. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02087.x>
- Rudman, L. A., Moss-Racusin, C. A., Glick, P., & Phelan, J. E. (2012). Reactions to vanguards: Advances in backlash theory. *Advances in experimental social psychology*, 45, 167-227. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394286-9.00004-4>

---

## *L'inclusion professionnelle dans une Haute Ecole : une place pour des personnes ayant une déficience intellectuelle*

**DE GASPARI Eline, MORENO Laura, AJETI Fatbardha**

Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale, HES\*SO Valais-Wallis, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : inclusion, emploi, Hautes Ecoles, déficience intellectuelle, formation

Dans sa vision 2030, l'une des composantes de l'identité de la HES-SO Valais-Wallis est d'être inclusive et ouverte au monde. Cette communication revient sur le projet d'inclusion professionnelle de personnes ayant une déficience intellectuelle au sein de la HES-SO Valais-Wallis. Dans une phase d'exploration, une équipe de recherche de l'Institut de Travail Social a mené une recherche qualitative permettant de définir les opportunités et les difficultés d'une telle inclusion professionnelle. Les données récoltées proviennent d'une étude externe basée sur une revue de l'existant et complétée par des entretiens semi-directifs avec les institutions valaisannes partenaires au projet ainsi que les instances cantonales telles que l'Office de l'Assurance Invalidité (AI) et l'Office de coordination des institutions sociales, et d'une étude interne basée sur des entretiens semi-directifs avec des employé·e·s de la HES-SO Valais-Wallis.

Nous souhaitons revenir sur les résultats de cette étude. Nous aborderons tout particulièrement le modèle d'inclusion qui est proposé à la Direction Générale, les enjeux pour proposer une réelle inclusion professionnelle, mais aussi le travail effectué avec les partenaires sociaux travaillant à l'intégration professionnelle. Nous discuterons de différents points comme :

- la reconnaissance de l'activité professionnelle comme un droit dans l'article 27 de la CDPH de l'ONU (2006), qui demande d'ailleurs de promouvoir les possibilités d'emploi.
- Le rôle d'une institution de formation dans la promotion de l'inclusion.
- Les risques et les limites d'une telle inclusion.

En effet, selon Brizais (2013), l'autonomie de l'adulte ayant une déficience intellectuelle détermine sa capacité d'intégration professionnelle. D'autres facteurs, essentiels à considérer pour tendre vers une inclusion la plus réussie possible, sont à prendre en considération dans la prise de décision. Il s'agit de « la créativité (définir un poste de travail qui réponde aux potentialités, capacités, besoins et intérêts de l'adulte, l'évaluation initiale des besoins de l'adulte, l'orientation (un cahier des charges réaliste et réalisable), le temps de travail (construire les activités), l'adaptation du taux d'activité, la réalisation d'appuis comme aide à l'adulte, la possibilité de formation supplémentaire, la généralisation des compétences, l'évaluation continue et globale de l'adulte (rapport de travail) ainsi que la garantie de qualité (l'implication de l'institution pour favoriser l'intégration professionnelle) » (Leonard, 2011, pp. 34-36). En effet, selon Bouchand (2013, p. 181), elle dépend d'une part de la société qui se doit d'être « toujours plus accessible et inclusive » et d'autre part de l'individu qui peut « améliorer ses propres capacités de pensée et d'action ».

### *Bibliographie*

Bouchand, J. (2013). L'intégration sociale et professionnelle des personnes avec déficience intellectuelle : la place centrale des compétences adaptatives. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 63(3), 167-184. doi:10.3917/nras.063.0167

Brizais, R. (2013). Le regard de l'autre sur le chemin vers l'emploi... Les facteurs à considérer. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 63(3), 119-132. doi:10.3917/nras.063.0119

Leonard, E. (2011). Intégration professionnelle : Plate-forme "Suivi en entreprise" de la FOVAHM. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Jg, 17, 33-37. Retrieved from [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewj2yaTAmNbzAhWDh\\_0HHUOWACIQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.szh.ch%2Fbausteine.net%2Ffile%2Fshowfile.aspx%3Fdownloadid%](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewj2yaTAmNbzAhWDh_0HHUOWACIQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.szh.ch%2Fbausteine.net%2Ffile%2Fshowfile.aspx%3Fdownloadid%2F)

ONU. (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. New York: Organisation des Nations Unies Retrieved from <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html>

## *L'école inclusive face aux dispositifs de scolarisation. Les ambiguïtés du traitement des besoins éducatifs particuliers entre égalité des chances, différenciation des parcours et catégorisation essentialiste. Un exemple : scolarisation et scolarité des EFIV*

**BETTENDORFF Franck**

Laboratoire CIRCEFT-ESCOL, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : scolarisation des EFIV, catégorisation essentialiste, inclusion en collège, pratiques socialisatrices, rapports à l'école

Cette contribution présente un travail de thèse en sociologie de l'éducation qui vise à comprendre le phénomène des difficultés de scolarisation d'élèves nommés depuis 2012 "enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs" (EFIV) par le Ministère de l'Éducation nationale. Considérant la scolarisation comme un processus plurifactoriel, elle interroge les rôles respectifs dans sa construction, de la catégorisation et de l'intervention institutionnelles en termes de dispositif (Barrère, 2013), des pratiques socialisatrices des parents (Thin, 1998) et des rapports à l'école et aux savoirs scolaires des élèves (Charlot et al. 1992). La recherche repose sur une étude à l'échelle d'un département où a été menée, pendant plus de dix ans, une politique de scolarisation et où a pu s'opérer une transformation de la population. L'enquête de terrain a produit des données qualitatives sur

---

le niveau du collège, pour lequel la circulaire ministérielle de 2012 pointe des difficultés de scolarisation particulières et un rapport à l'école de "crainte" chez les familles. En interrogeant des catégories de recherche qui ont servi par le passé à analyser la non-scolarisation des "enfants du voyage", l'analyse déconstruit les explications anthropologiques de résistance à l'écrit, à l'objectivation des objets du monde et aux savoirs scolaires. S'appuyant sur une enquête par entretiens auprès d'élèves et de parents, l'analyse met en évidence l'hétérogénéité des rapports à l'écrit ainsi que des modalités de scolarisation. Les catégories essentialistes ne permettant plus de penser la diversité des EFIV, l'analyse met au jour une pluralité de composantes dont la conception et la mise en oeuvre des dispositifs. À l'appui d'un corpus documentaire et d'entretiens auprès d'agents, la thèse analyse le cadrage institutionnel de l'inclusion des élèves et interroge ainsi la politique de l'école inclusive (Ebersold, 2021). Élaborant une distinction entre la scolarisation de la scolarité, elle montre que l'inclusion ne va pas jusqu'aux apprentissages de collège. En répartissant les élèves en groupes selon leurs modalités de scolarisation, rapports à l'école et rapports aux savoirs, l'analyse montre que pour les élèves en retard d'acquisition, l'inclusion scolaire reste formelle. Faiblement cadrés et sans formation pertinente, les dispositifs locaux mis en place ne permettent pas aux élèves de construire une scolarité cohérente. La thèse interroge donc la politique et la catégorie institutionnelle EFIV selon une logique de "besoins éducatifs particuliers" ethnicisés et essentialisés (Rochex, 2020), focalisée sur la scolarisation, mais laissant dans l'ombre la scolarité, son cadrage et son évaluation.

#### *Bibliographie*

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36(2),95-116.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.

Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE Editions.

Rochex, J.-Y. (2020). Promouvoir la diversité et la reconnaissance ou l'égalité et le développement de la normativité ? Plaidoyer pour le modèle des droits pédagogiques de Basil Bernstein. In B. Garnier, J.-L. Derouet, R. Malet, & P. Kahn, *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités : Le nouveau défi des politiques d'éducation* (pp. 29-50). Presses Universitaires de Rennes.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.

## *Les étudiants orthophonistes et le partenariat avec les enseignants dans la prise en charge des enfants avec difficultés langagières*

### **VERGNOL Emmanuel**

LIRDEF/EA 3749, Université de Montpellier, France

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique :* Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Partenariats en éducation

*Mots-clés :* partenariat, orthophoniste, ethos professionnel, difficulté scolaire

La multiplicité des dispositifs pour traiter la difficulté scolaire (Félix, Saujat, & Combes, 2012) – d'une part – et la politique scolaire d'inclusion qui génère l'augmentation de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire (Dauphin & Prouchandy, 2021) – d'autre part - sont deux facteurs essentiels d'un contexte institutionnel qui amène les enseignants à collaborer de façon accrue avec d'autres professionnels, dont ceux du soin (Mazureau, 2014 ; Thomazet & Mérini, 2018).

Dans un travail de recherche récent (Vergnol & Wozniak, 2021) sur l'*ethos* (Fusulier, 2011) professionnel des orthophonistes et leur rapport à la difficulté scolaire en mathématiques, nous avons mis au jour une composante discursive de partenariat avec l'école dans un corpus de 48 mémoires professionnels d'étudiants orthophonistes. La nécessité d'une collaboration était affirmée, notamment pour favoriser le repérage précoce des troubles des apprentissages. L'intervention orthophonique se positionnait toutefois comme une réponse experte à la difficulté récurrente en mathématiques, induisant une certaine asymétrie de la relation orthophonistes-enseignants.

Si l'analyse de ces mémoires universitaires a montré un intérêt certain pour accéder à la norme professionnelle de l'institution orthophonique, nos données étaient cependant restreintes. Non seulement la prise en charge en mathématiques est une part très minoritaire de l'activité de ces professionnels, mais aussi les discours récoltés étaient peu nombreux : seuls deux mémoires en comportaient un sur le partenariat.

L'objet de cette communication est de vérifier si nos premiers éléments d'analyse sont confortés lorsqu'on s'intéresse au domaine des difficultés langagières qui engendre une activité orthophonique bien plus importante. La question est donc : comment les étudiants orthophonistes envisagent-ils le partenariat avec les enseignants lorsqu'ils prennent en charge des enfants avec des difficultés langagières ?

Pour y répondre, nous procédons en deux temps. Premièrement, nous rappelons les prescriptions, en termes de partenariat, des orthophonistes et des enseignants dans les référentiels de compétences officiels. Une fois ce cadre institutionnel posé, nous étudions un corpus de 15 mémoires professionnels orthophonistes recensés sur des bases de données universitaires. Écrits entre 2011 et 2021, ils ont tous en commun le thème des troubles langagiers et la collaboration avec l'école. Nous avons alors sélectionné les passages qui ont pour thème le partenariat pour en faire une analyse de contenu de type exploratoire, en focalisant plus particulièrement notre regard sur la nature de la relation avec les enseignants, telle que vue par les étudiants orthophonistes. Les résultats seront présentés lors de la communication, l'analyse étant en cours.

#### *Bibliographie*

Dauphin, L., & Prouchandy, P. (2021). *Elèves en situation de handicap*. Paris, France : DEPP, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de Sports.

Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en éducation*, 4, 19-30.

- 
- Fusulier, B. (2011). Le concept d'éthos: De ses usages classiques à un usage renouvelé. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(1), 97-109.
- Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 65(1), 21-30.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2018). Analyse des asymétries du travail collectif dans un contexte d'école inclusive. *Transverse*, thématique " Interactions et dynamiques des asymétries ", 23-40.
- Vergnol, E., & Wozniak, F. (2021). Le rapport des élèves orthophonistes à la difficulté scolaire en mathématiques. *Caminhos da Educação Matemática (Online)*, 11(1), 352-388.

## Communications individuelles | AREF\_S14C\_10

### *Comment le soutien des enseignants, des parents et des pairs influence-t-il la motivation et le bien-être des élèves?*

**DELLISSE Sébastien<sup>1</sup>, GALAND Benoit<sup>1</sup>, COERTJENS Liesje<sup>1</sup>, OLIVIER Elizabeth<sup>2</sup>, BAUDOIN Noémie<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>UCLouvain, Belgique ; <sup>2</sup>Université de Montréal, Canada

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : Motivation, Bien-être, Soutien des enseignants, Soutien des parents, Soutien des pairs

Selon l'OCDE (Dumont, et al., 2010), le bien-être des élèves et leur motivation scolaire sont les deux piliers de l'apprentissage aujourd'hui. Le bien-être permettrait d'acquérir une compréhension profonde et durable des apprentissages alors que la motivation permettrait de les réaliser de façon plus pertinente.

La question des leviers qui permettraient d'agir sur ces deux piliers devient dès lors d'autant plus cruciale. Plusieurs travaux de recherche indiquent que le soutien des enseignants, des parents et des pairs est lié tant à la motivation des élèves (Furrer & Skinner, 2003 ; Patrick, et al., 2007) qu'à leur bien-être subjectif (Chu, et al., 2010 ; Galand & Hospel, 2013). Cependant, ces différentes sources de soutien sont rarement étudiées de façon conjointe, en particulier auprès des adolescents. Il est donc difficile de se faire une idée claire de leur importance respective et de leurs éventuels effets croisés (Dupont et al., 2015). Par ailleurs, la crise sanitaire nous a donné l'opportunité de voir si ces différentes sources de soutien ont la même importance selon que les élèves soient à l'école ou suivent les cours depuis leur domicile.

Afin d'étudier le rôle de ces sources de soutien sur la motivation et le bien-être, deux sondages en ligne ont été réalisés auprès d'élèves de secondaire : le premier en juin 2020 lorsque les élèves étaient en confinement (N = 4720) et le second en octobre 2020 lorsqu'ils étaient retournés à l'école (N = 2321). Les élèves ont été interrogés par rapport à leur bien-être, leur motivation et leur perception du soutien de la part de leurs enseignants, de leurs parents et de leurs pairs. Nous avons ensuite réalisé des régressions linéaires afin d'évaluer la contribution respective de ces différentes sources de soutien au bien-être et à la motivation des adolescents.

Les premiers résultats semblent confirmer l'importance du soutien des enseignants par rapport à la motivation des élèves, qu'ils soient confinés ou à l'école. De façon surprenante, le soutien des parents et des pairs n'est pas plus décisif pour la motivation lorsque les élèves sont à l'école que lorsqu'ils sont confinés. Par rapport au bien-être, le soutien des enseignants serait plus intéressant pour augmenter la fréquence des émotions positives ressenties alors que le soutien des parents permettrait de réduire plus fortement la fréquence des symptômes dépressifs. Le soutien des pairs n'aurait qu'un effet marginal sur le bien-être. Ces résultats et leur implication seront discutés lors de la présentation.

#### *Bibliographie*

- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of social and clinical psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique. OCDE. <https://www.oecd.org/education/ceii/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.FR.pdf>
- Dupont, S., Galand, B., & Nils, F. (2015). The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis. *European Review of Applied Psychology*, 65(5), 227-237. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.08.003>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>

---

## *La Bienveillance à l'école : une approche opérationnelle du bien-être par les émotions et le développement du capital émotionnel*

**GENDRON** *Benedicte*

Lirdef, Université paul-valéry Montpellier 3, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Education et santé, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : émotions, capital émotionnel, bienveillance, bien-être, IDEFI

Les émotions et les compétences socio-émotionnelles sont nécessaires au fonctionnement de nombre de nos facultés ou encore l'adaptation sociale et le bien-être. Dans le cadre d'une recherche-action ANR-IDEFI-UM3D-« Capital émotionnel, bien-être et réussites » menée de 2012 à 2019 en Licence 1 des Sciences de l'éducation, le bien-être a été travaillé à partir d'un programme de développement du capital émotionnel (PDCE). Cette communication se propose de rendre compte de l'ancrage théorique pluridisciplinaire d'un paradigme opérationnel du bien-être, la bienveillance et des outils mobilisés pour en évaluer ses retombées sur la santé et flexibilité psychologiques des étudiant-es.

Méthodologies : Données mobilisées, promotions 2016-2017, 2017-2018 et 2018-2019 (groupe contrôle, N = 114 ; groupe Expérimental = 217) ;

Outils mobilisés : le PDCE, composé de 6 ateliers de 4 heures, vise à développer la santé et flexibilité psychologiques, et l'engagement académique des étudiants via l'utilisation des deux outils suivants : (1) formation au Management et à la Pédagogie de Projets Collaboratifs et (2) ateliers de pratique de l'attention et de cohérence cardiaque via un programme d'introspection socratique et de méditation laïque- ACT'-Acceptance and Commitment Training-

Données quantitatives : passation d'une batterie de tests psychométriques (-PEC AAQ; FFMQ-MEAQ, MSP-9, GAD-7 ou DTAG, PHQ-9/ QSP) ; données qualitatives : collecte des journaux d'apprentissage des étudiant-es ;

Traitement des données : quantitatif avec Stata Traitement et qualitatif via Iramuteq et Alceste

### **Résultats**

Les scores/ flexibilité psychologique montrent que les sujets du GE sont plus flexibles que les sujets GC après l'intervention. Le profil de compétences émotionnelles a permis d'identifier des différences significatives, les sujets de GE présentent au T2 des scores significativement plus élevés en ce qui concerne leurs compétences émotionnelles comparé au GC. Des différences significatives statistiquement sont observées aussi pour les compétences émotionnelles interpersonnelles (autrui) ; également des différences significatives entre les étudiants de groupe expérimental avant et après l'intervention.

### **Discussion**

Au niveau de la flexibilité psychologique, les étudiants se perçoivent plus conscients de leurs émotions, sentiments et pensées et plus attentifs au moment présent sans porter de jugement de valeur. Ils sont capables de mieux identifier, exprimer et utiliser leurs propres émotions, de gérer les conflits, d'écouter l'expression des émotions d'autrui et de les utiliser pour mieux travailler ensemble à la réalisation d'une tâche, du travail commun, et à une communication positive dont la qualité de l'ensemble du travail à réaliser en dépend. L'évolution de leurs compétences intrapersonnelles participent à une meilleure résilience, connaissances et évaluation d'eux-même et de leur potentiel, et appréhension de la vitalité de leur vie participant à leur bienveillance.

### *Bibliographie*

Brasseur, S., Mikolajczak M. (2012), Profil de compétences émotionnelles. PLoS ONE, 8(5). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0062635>>.

Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement scolaires au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751.

Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). Why Psychologists Should by Default Use Welch's t-Test Instead of Student's t-Test. *International Review of Social Psychology* 30(1), 92-101.

Gámez, W., Chmielewski, M., Kotov, R., Ruggero, C., & Watson, D. (2011). Development of a measure of experiential avoidance: The Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire. *Psychological Assessment*, 23, 692-713. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023242>

Gendron, B. (2008). « Capital émotionnel et éducation », in Dictionnaire de l'éducation, sous la dir. de A. Van Zanten, Paris, Presses universitaires de France, p. 41-43.

Grégoire, Simon; Lachance, Lise; Bouffard, Thérèse; Hontoy, Lysa-Marie; De Mondehare, Laurence, (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol 48(3), Jul 2016, 222-231,

Heeren, A., Douilliez, C., Peschard, V., Debrauwere, L., & Philippot, P. (2011). Cross-cultural validity of the Five Facets Mindfulness Questionnaire: Adaptation and validation in a French-speaking sample. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61, 147-151. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2011.02.001>

Kroenke, K., & Spitzer, R. L. (2002). The PHQ-9: A new depression diagnostic and severity measure. *Psychiatric Annals*, 32, 1-7. <http://dx.doi.org/10.3928/0048-5713-20020901-06>

Lemyre, L., & Tessier, R. (1988). Mesure de stress psychologique (MSP) : se sentir stressé-e. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 20, 302-321. <http://dx.doi.org/10.1037/h0079945>

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166, 1092-1097. <http://dx.doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>

---

## Représentations de soi et relation d'amitié chez des collégien.ne.s identifié.e.s à haut potentiel intellectuel

**D'ALMEIDA Apolline<sup>1</sup>, KATTAR Antoine<sup>1</sup>, MEGALAKAKI Olga<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Picardie Jules Verne, Laboratoire CAREF UR UPJV 4697, France ; <sup>2</sup>Université de Picardie Jules Verne, Laboratoire CRP-CPO UR UPJV 7273, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé

*Mots-clés* : haut potentiel, collège, représentations de soi, relations aux pairs, amitié

La socialisation joue un rôle fondamental et participe à la construction et à la reconnaissance de soi. L'individu trouve sa singularité au sein du groupe par l'identification à autrui et par la consolidation de l'identité (Hernandez, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2012). L'école ainsi que le groupe de pairs jouent un rôle dans le processus de socialisation et de développement de la personnalité du sujet au moment de l'adolescence. À l'air du numérique, les interactions sociales évoluent et les adolescents s'approprient les outils de communication pour maintenir ou créer des relations d'amitié (Kindelberger, 2018). Les adolescents identifiés comme à haut potentiel intellectuel (HPI) présentent un décalage entre leurs capacités cognitives exceptionnelles et les domaines affectifs et relationnelles (Terrassier, 2016). L'âge mental des élèves HPI se révèle avancé par rapport à leur âge réel. Cette particularité complexifie leur relation à l'école et avec leurs pairs.

Appréhender la construction identitaire par le biais des représentations de soi permet d'étudier les dimensions affective, évaluative et descriptive. Les relations avec autrui et l'environnement où elles se construisent jouent un rôle dans l'élaboration de ces représentations (Courtinat-Camps et al., 2011 ; Kattar, 2020). L'objectif de notre recherche est d'étudier l'amitié et les représentations de soi chez les collégien.ne.s HPI dans le cadre de l'inclusion scolaire dans une démarche de recherche compréhensive. Nous nous intéresserons à la dynamique d'interdépendance entre l'amitié et la construction identitaire chez ces élèves scolarisés en milieu ordinaire à l'ère du numérique. Nous cherchons à appréhender l'effet du statut des sujets (HPI ou non) sur leurs représentations de soi et leurs relations avec leurs pairs.

Nous avons interrogé des collégien.ne.s HPI et non HPI scolarisé.e.s de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> en milieu ordinaire. Actuellement, notre cohorte comprend 29 collégien.ne.s HPI et 41 collégien.ne.s non HPI scolarisé.e.s dans quatre collèges de la région Hauts-de-France. Notre matériel est constitué d'un livret de passation comprenant plusieurs questionnaires sur la représentation de soi, les relations amicales et l'utilisation des outils et réseaux sociaux numériques. Les passations se sont déroulées au sein de l'établissement où l'élève est scolarisé. Les dernières passations seront réalisées en mai et l'analyse des résultats est en cours.

Cette recherche est un apport pour comprendre l'enjeu social de l'inclusion des élèves HPI. Elle apportera un nouveau regard sur le vécu de ces élèves pour les différents acteurs intervenant dans leur éducation.

*Bibliographie*

Courtinat-Camps, A., Villatte, A., Massé, L., de Léonardis, M. (2011) « Qui suis-je ? » Diversité des représentations de soi chez des adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel. *Bulletin de Psychologie*, 514, 315-328. Doi: 10.3917/bupsy.514.0315

Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 87-93. Doi: 10.1016/j.neurfenf.2011.12.003

Kattar, A. (2020). L'expérience scolaire des élèves-adolescents à haut potentiel. *Cliniques méditerranéennes*, 2, 49-62. Doi : 10.3917/cm.102.0049

Kindelberger, C. (2018). La socialisation parmi les pairs comme facteur de développement. *Enfance*, 3, 455-469. Doi : 10.3917/enf2.183.0455

Terrassier, J-C. (2016). Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante. Paris : ESF.

## L'importance du type d'activité physique sur les effets de la méthode Jigsaw en éducation physique : un exemple sur la motivation des élèves

**COCHON DROUET Océane<sup>1,2</sup>, MARGAS Nicolas<sup>2</sup>, ROURE Cédric<sup>1</sup>, LENTILLON-KAESTNER Vanessa<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Unité d'Enseignement et de Recherche en EPS, Lausanne, Suisse ; <sup>2</sup>Institut des Sciences du Sport de Lausanne, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Motivation, Education et santé, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Jigsaw, motivation, activité physique modérée à vigoureuse, intérêt en situation

### Introduction et objectifs

Le *Jigsaw* est une méthode d'apprentissage coopératif populaire, qui vise à engager tous les élèves en maximisant les gains à la fois sociaux et cognitifs (Buchs & Butera, 2015). Cette méthode peut être utilisée dans les différentes disciplines scolaires et en éducation physique (EP ; Cochon Drouet et al., 2021). Ces effets sur la motivation sont incertains et ceux sur l'activité physique sont inexistantes. En EP, les contenus enseignés sont dépendants des activités physiques sportives et artistiques (APSA). L'objectif de cette communication est d'évaluer si la mise en place du *Jigsaw* produit les mêmes effets sur la motivation et l'activité physique des élèves dans deux types d'activités aux caractéristiques contrastées, i.e., les sports de raquette et les activités gymniques.

### Méthodologie

136 élèves ( $M_{age} = 14.11$ ,  $SD = 1.24$ , 51% garçons) ont participé à cette étude et ont pratiqué des séquences d'enseignement de six leçons en sports de raquette et activités gymniques. La motivation a été mesurée via l'intérêt en situation (IS ; Roure, Pasco,

---

& Kermarrec, 2016) et l'activité physique a été mesurée en prenant le pourcentage de temps passé à une intensité modérée à vigoureuse (APMV) par accélérométrie. Les variables ont été mesurées en leçon 3 et 6 de chaque séquence d'enseignement.

### Résultats et discussion

Par rapport aux classes de la condition contrôle, le *Jigsaw* a amélioré le niveau d'APMV et les dimensions défi et nouveauté de l'IS dans les activités de gymnastique, alors qu'il les a détériorées dans les sports de raquette. Ces effets ont augmenté entre la 3ème et la 6ème leçon. Ces résultats montrent que le type d'activités physiques est essentiel dans la mise en œuvre du *Jigsaw*, ce qui peut avoir des effets positifs ou négatifs sur la motivation des élèves.

### Conclusions et perspectives

Nos résultats invitent à la prudence dans l'utilisation de la méthode *Jigsaw* et à l'importance de considérer l'articulation entre la méthode *Jigsaw* et les contenus d'enseignement.

#### Bibliographie

Buchs, C., & Butera, F. (2015). Cooperative learning and social skills development. In Gillies R. M. (Ed.), Collaborative Learning: Developments in Research and Practice. Nova Science. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:84406>

Cochon Drouet, O., Lentillon-Kaestner, V., Roue, C., & Margas., N. (2021). Coopérer via la méthode Jigsaw ? Oui, mais dans quelle activité physique ? Education physique en mouvement (L'), 4, 14-17.

Cochon Drouet, O., Lentillon-Kaestner, V., Roue, C., & Margas., N. (En révision). The Role of the Type of Sport in the Effects of the Jigsaw Method on Students' Motivation and Moderate to Vigorous Physical Activity in Physical Education.

Roue, C., D. Pasco, and G. Kermarrec. 2016. "Validation de l'Echelle Française Mesurant L'Intérêt en Situation en Education Physique [French Validation of the Situational Interest Scale in Physical Education]." Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement 48 (2): 112-120. doi:10.1037/cbs000027.

## Communications individuelles | AREF\_S14C\_11

### *Représentations des futur·e·s enseignant·e·s sur la place octroyée aux émotions en formation initiale*

**DE DIESBACH-DOLDER Stéphanie, NUNES Juliana, ETIENNE-TOMASINI Delphine**

Hep Fribourg, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : formation des enseignant·e·s ; verbalisation des émotions ; bien-être ; développement professionnel, approche socioculturelle

L'importance de prendre en compte les émotions dans la formation enseignante est aujourd'hui incontournable et peut favoriser le bien-être des enseignant·e·s et celui des élèves (Audrin, 2020 ; Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). Accorder une place aux émotions dans la formation enseignante, former les futur·e·s enseignant·e·s à la prise en compte et la verbalisation de leurs propres émotions, en lien notamment avec la question centrale de la relation pédagogique, sont des défis fondamentaux. Ces défis sont d'ailleurs particulièrement prégnants dans le contexte largement fragilisé par la pandémie de ces dernières années et au sein duquel la question des émotions et de leur gestion a été placée en première ligne.

A partir de ce constat, nous partons de l'hypothèse qu'un travail sur les émotions et avec les émotions en contexte de formation initiale peut contribuer à la construction de l'identité professionnelle et ainsi favoriser la qualité de l'insertion dans le métier et l'équilibre émotionnel de l'enseignant·e au niveau professionnel et personnel. En adoptant une perspective socioculturelle inspirée de Vygotski (1985), nous considérons la dimension sociale et transformationnelle des émotions et nous envisageons celles-ci comme susceptibles de contribuer au développement identitaire de l'individu (de Diesbach-Dolder, à paraître). Les objectifs de notre recherche visent ainsi d'une part, à comprendre le rôle accordé aux émotions dans la formation des futur·e·s enseignant·e·s et d'autre part, à développer des propositions concrètes de formation portant une attention à la verbalisation des émotions comme « outils » de réflexion pour se penser et se développer professionnellement.

Cette communication présentera plus spécifiquement une partie des résultats du premier volet de notre recherche qui porte sur les représentations des futur·e·s enseignant·e·s quant à leurs perceptions et besoins en termes de formation aux émotions. Sous la forme d'une recherche longitudinale, la récolte de données est réalisée par des questionnaires qualitatifs auprès des étudiant·e·s en formation initiale à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, et ceci à trois reprises durant leur cursus. Ces données seront ensuite appréhendées par des méthodes d'analyse de contenu et du discours. Les résultats permettront de dégager diverses et multiples représentations des futur·e·s enseignant·e·s quant à la place et aux rôles des émotions dans la formation initiale. Ils mettront également en évidence les tensions dans la professionnalisation qui touche à la frontière de la sphère privée et ouvriront de nouvelles pistes de réflexions quant à la formation aux émotions et, plus largement, quant à l'accompagnement des enseignant·e·s de demain.

#### Bibliographie

Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. Recherches en éducation, 41, 5-9. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4392>

de Diesbach-Dolder, S. (à paraître). Apprentissage scolaire : Lorsque les émotions s'invitent en classe... : Une analyse socioculturelle des pratiques d'enseignement en éducation interculturelle. Editions Alphil.



---

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (Eds.). (2011). La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes. Québec, Canada : Presses université du Québec.

Gay, P., & Genoud, P. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation*, 41, 74-91. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4392>

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. La Dispute.

## *Conceptions et place de l'affectivité pour la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des documents officiels*

**FRANCELINO Ricardo<sup>1,3</sup>, ACIOLY-RÉGNIER Nadja<sup>2</sup>, BEZERRA DE CARVALHO Alonso<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université Lumière Lyon 2, France, Université d'Etat de São Paulo, UNESP, Brésil, EA 4571, Laboratoire ECP ; <sup>2</sup>INSPE, Université Claude Bernard Lyon1, EA 4571, Laboratoire ECP ; <sup>3</sup>Université d'Etat de São Paulo, UNESP, Brésil

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Affectivité, formation des enseignants, compétences affectives-relacionnelles, législation

### **Introduction**

L'objectif ici est de présenter les résultats partiels d'une recherche en cours qui vise à analyser la présence de composantes affectives dans les documents officiels qui guident la formation initiale des enseignants au Brésil et en France. Nous considérons que la présence de certains phénomènes affectifs (violence entre élèves et envers les enseignants, harcèlement moral, cyberharcèlement, sentiments amoureux envers les enseignants) n'est pas prise en compte dans la formation initiale des enseignants. Qu'est-ce que la législation des deux pays établit comme connaissances, compétences ou aptitudes affectives et relacionnelles et quelles sont les répercussions sur la pratique des formateurs ? Pour cela, nous avons analysé la législation actuelle sur la formation des enseignants afin de comprendre la conception de l'affectivité qui guide les pratiques formatives. Le cadre théorique s'inscrit dans le domaine de recherche « culture, cognition et affectivité », Acioly-Régnier (2010), Wallon (1968), Vygotsky (1998) et Francelino (2022), concernant les conceptions et les influences de l'affectivité.

### **Méthodologie**

La méthodologie est basée sur l'analyse lexicométrique de 24 mots qui font référence à l'affectivité dans les langues française et portugaise dans le cadre théorique cité ci-dessus sur les conceptions affectives. Cette analyse est basée sur les lois : *LOI n° 2013-595, du 8 juillet 2013* ; *DÉCRET n° 2013-768, du 23 août 2013* ; *DÉCRET du 1er juillet 2013* ; *DÉCRET du 28 mai 2019 modifiant le DÉCRET du 27 août 2013* ; *RESOLUÇÃO N° 2, DE 1° DE JULHO DE 2015, Brasil, 2022* ; *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014* ; *PORTARIA N° 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018*. Pour le traitement des données, nous avons utilisé le logiciel SPAD 9.2.

### **Résultats**

Les résultats partiels ont montré la faible fréquence et la superficialité des mots qui font référence à l'affectivité dans la législation des deux pays et n'établissent pas une base claire sur la place de l'affectivité dans le processus de formation et dans le référentiel des pratiques des formateurs et par conséquent, pour le métier d'enseignant.

### **Quelques éléments de discussion**

Les résultats montrent que la fréquence d'indicateurs de présence et d'importance des composantes affectives qui guident la formation, reste faible dans les lois. Cette réalité factuelle renforce la nécessité d'une plus grande implication de la recherche scientifique sur le thème de l'affectivité et de ses répercussions sur le processus de formation des enseignants.

#### *Bibliographie*

Acioly-Régnier, N. (2010). Culture et cognition : Domaine de recherche, Champ conceptuel, Cadre d'intelligibilité et Objet d'étude fournissant des instruments pour conduire des analyses conceptuelles et méthodologiques en psychologie et en sciences de l'éducation. Education. Université Lumière Lyon 2. ["https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01982260/document"](https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01982260/document);

Francelino, R. (2022). Emoções e sentimentos no processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon. São Paulo: Editora Dialética. 196 p. DOI: 10.48021/978-65-252-3322-2

Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Vygotsky, L. (1998). *Théorie des émotions: étude historico-psychologique*. Paris: L'Harmattan.

Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

## *L'activité au coeur du développement professionnel en formation des enseignants*

**WENTZEL Bernard, GOUIN Josée-Anne, SAVIOZ Mélanie**

Université Laval, Canada

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Dispositifs et outils, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Activité, développement professionnel, compétence, portfolio

Dans le cadre de formations à l'enseignement secondaire en contexte québécois, nous développons différents dispositifs favorisant l'accompagnement de futur.e.s enseignant.e.s dans des démarches réflexives permettant de penser, mettre en œuvre

---

et analyser leurs actions pédagogiques et didactiques. Plus largement, il s'agit de favoriser la construction de leur identité d'enseignant.e en développant notamment des capacités d'autoévaluation des compétences professionnelles. Afin d'articuler l'approche par compétences avec différentes pratiques réflexives, au plus près des situations professionnelles et du travail réel, nous avons privilégié une entrée par l'activité pour soutenir théoriquement nos dispositifs et pour structurer le cheminement des étudiants en formation. Considérant que l'activité est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme, rendre compte de l'activité implique d'appréhender la dynamique du couplage entre l'acteur et sa situation (Rouve et Ria, 2008). L'analyse de l'activité produit des énoncés sur les relations entre les différentes composantes identifiées dans la situation de travail. En cela elle implique une activité discursive de conceptualisation (Barbier, 2019). Nous utilisons le portfolio (Buysse et Vanhulle, 2010) comme un outil de restitution des processus de développement professionnel en jeu dans ces activités. En tant que responsable de formation pratique et chercheurs, nous utilisons également l'analyse de l'activité dans une perspective d'amélioration de nos programmes et dispositifs de formation. C'est à ce titre que nous avons structuré et mis en œuvre un projet de recherche articulant deux approches complémentaires pour outiller les étudiants tout au long de leur parcours de développement professionnel en formation :

une démarche collaborative (méthode Delphi + rencontres en sous-groupes), avec des enseignants du terrain et des superviseurs universitaires pour aboutir à l'élaboration de 13 activités professionnelles essentielles articulant de manière cohérente le travail réel en situation professionnelle et un nouveau référentiel de compétences ;

une analyse documentaire des écrits réflexifs (notamment issus de l'analyse d'activités) d'étudiants produit durant leur cheminement en formation et intégrés dans le portfolio, notamment pour rendre compte d'un parcours de construction de leur identité professionnelle.

Nous rendons compte ici de certains résultats de cette recherche notamment autour de la conceptualisation d'activités professionnelles essentielles pouvant accompagner aussi bien les démarches d'analyse de l'activité que les pratiques d'autoévaluation ou de coévaluation des compétences. De manière reliée, nous présentons quelques éléments significatifs de l'analyse de production d'étudiants présentant l'activité discursive de structuration d'une identité professionnelle inspirée de cette rencontre entre l'analyse de l'activité, les situations de travail et l'autoévaluation des compétences référentielisées.

#### *Bibliographie*

Buysse, Alexandre A.J.; Vanhulle, Sabine (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32 (2010) 1, S. 87-104.

Rouve, M.-E. et Ria, L. (2008). « Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas », *Travail et formation en éducation [En ligne]*, 1 | mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 30 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/565>

Barbier, J. (2019). Analyse de l'activité. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 187-191). Toulouse: Érès.

## *Les expériences de remémoration au cours d'un débriefing en formation*

**DIEUMEGARD Gilles<sup>1</sup>, PERRIN Nicolas<sup>2</sup>, BRISSAUD Frédéric<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université de Montpellier, France ; <sup>2</sup>HEP Vaud Lausanne, Suisse ; <sup>3</sup>Institut GREFOR, Grenoble, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement et formation professionnels, Formation continue

*Mots-clés* : débriefing ; réflexivité ; cours d'action ; conceptualisation ; psychothérapie

Les débriefings sont centraux dans la formation à partir de l'expérience (Fanning & Gaba, 2007 ; Pastré, 2013). Leur principe – réaliser a posteriori une analyse réflexive d'une situation – suppose des remémorations de moments antécédents de travail ou de formation (simulations, mises en situation, etc.).

Dans le cadre du cours d'action (Theureau, 2006), nous avons étudié l'expérience de deux participants d'une formation en psychothérapie. Pour cela, nous avons réalisé des enregistrements audio de trois débriefings, et réalisé pour chacun des autoconfrontations. Par ailleurs, des entretiens de remise en situation sur traces réalisés tout au long du parcours de formation ont permis d'identifier les remémorations d'autres moments de ce parcours, ainsi que leurs horizons temporels. Enfin le concept de distinction (Maturana, 2000) a soutenu l'analyse de la conceptualisation dans le cours d'expérience des participants.

Les résultats montrent qu'au cours des débriefings, l'expérience symbolique d'une activité passée permettait la construction de deux formes de « structures rémanentes » : la mise en intrigue de relations entre des événements (chaînes narratives) ou la théorisation de liens entre des entités et des propriétés, généralisés et désitués temporellement (chaînes conceptuelles). L'activité des participants consistait en une circulation non linéaire entre différentes formes de remémoration : remémoration incarnée de situations, remémoration de chaînes narratives, remémoration de chaînes conceptuelles. Cela permettait la transformation de leurs savoirs par des évolutions conceptuelles. Les résultats révèlent également que dans ce contexte d'une formation en psychothérapie, les remémorations généraient une expérience polytemporelle, qui ne se réduisait pas aux horizons du débriefing et de la situation analysée, mais débordaient vers les sessions de formation passées, et au-delà vers la trajectoire professionnelle et le cours de vie des participants.

Ces résultats proposent une vision de l'activité au cours des débriefings plus complexe que la vision linéaire habituelle du passage d'une expérience vécue unique (mise en situation, simulation, etc.) à sa mise en intrigue, puis à une généralisation conceptuelle (Fanning & Gaba, 2007 ; Pastré, 2013). Elles suggèrent un accompagnement des débriefings qui tiendrait compte de cette non-linéarité et élargirait la temporalité qui y est prise en compte (autres moments de formation, de pratique professionnelle, voire du cours de vie des participants). Par ailleurs, pour le cadre du cours d'action, la notion de distinction permet de considérer la

---

conceptualisation et l'abstraction d'une manière compatible avec le paradigme de l'énaction, et renouvelle la manière dont les savoirs des individus sont pris en compte.

#### *Bibliographie*

Fanning, R. M., & Gaba, D. M. (2007). The Role of Debriefing in Simulation-Based Learning. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 2(2), 115–125. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3180315539>

Maturana, H. R. (2000). The nature of the laws of nature. *Systems Research and Behavioral Science*, 17(5), 459–468. [https://doi.org/10.1002/1099-1743\(200009/10\)17:5<459::AID-SRES371>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1099-1743(200009/10)17:5<459::AID-SRES371>3.0.CO;2-I)

Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois, & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 93–110). PUF.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Octarès.

## Communications individuelles | AREF\_S14C\_12

### *Bienveillance et bien-être à l'école : contribution des pratiques éducatives et pédagogiques fondées sur les nudges et réciprocité des effets*

#### **CIAVALDINI-CARTAUT Solange**

Université Côte d'Azur, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Effets établissements et effets maîtres, Formation continue, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : bienveillance, bien-être à l'école, nudges, pratiques éducatives et pédagogiques, practice-based evidences.

La loi de la refondation de l'École française (MEN, 2013) puis celle d'une école de la confiance (MEN, 2019) accordent une place inédite au bien-être scolaire associé à un attendu de bienveillance posé pour l'école dans son ensemble. Cette orientation des politiques éducatives invite à un changement des pratiques à la fois éducatives et pédagogiques. Au sein d'un collège - Cité Educative - du Sud de la France avec lequel nous collaborons, l'innovation dans le domaine relève de la mobilisation de nudges en lien avec les compétences émotionnelles des élèves, d'incitations comportementales douces et de régulations cognitives pour renforcer leur confiance en soi et améliorer l'entrée dans les apprentissages ainsi que d'aménagements spécifiques des espaces de vie et de travail pour dépasser les modèles courants de gestion de classe et d'imposition du respect du cadre du vivre ensemble. Nous accompagnons l'équipe éducative et pédagogique dans le cadre d'une recherche longitudinale de trois ans (2021-2024) où le rapprochement entre chercheurs et praticiens s'opère autour d'objets frontières en lien avec le bien-être à l'école (Shankland et Rosset, 2017). Nos présupposés théoriques sont issus à la fois de la psychologie sociale, de la psychologie positive et du modèle de la bienveillance pédagogique et éducative de Shankland, Bressoud, Tessier et Gay (2018). Des données mixtes seront récoltées chaque année. Il s'agira d'observations situées, d'entretiens semi-directifs et d'une enquête par questionnaire menée auprès des enseignants et personnels d'éducation d'une part. D'autre part, en ce qui concerne les élèves des différentes classes concernées, ce sera une démarche expérimentale fondée sur un recueil de données en deux temps (t1 en janvier et t2 en juin de chaque année).

Dans cette communication, nous rendons compte des premiers résultats (2021-2022) relatifs à l'hypothèse d'une réciprocité des effets de ces pratiques innovantes sur le bien-être des enseignants et personnels d'éducation (Farnier, Shankland, Kotsou, et al., 2021), leur satisfaction de vie professionnelle (Fouquereaux et Rioux, 2002) et leur engagement professionnel (Schaufeli, Salanova, González-Romá et Bakker, 2002). Au niveau des retombées pratiques, nous discuterons de pistes esquissées pour une formation continue en établissement scolaire fondée sur la collaboration avec des chercheurs et qui soit à la fois émancipatrice, intégrative tout en ayant l'ambition d'élaborer des preuves de l'amélioration et du changement (practice-based evidences) (Bryck, 2017).

#### *Bibliographie*

Bryck, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer, *Éducation & Didactique*, vol.11, n°2, 11-29. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796>

Farnier, J., Shankland, R., Kotsou, I., Inigo, M., Rosset, E., Leys, C. (2021). Empowering Well-Being: Validation of a Locus of Control Scale Specific to Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, n°22, 3513-3542. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00380-7>

Fouquereaux, E., Rioux, L. (2002). Élaboration de l'échelle de satisfaction de vie professionnelle (ESVP) en langue française : une démarche exploratoire, *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, vol.34, n°3, 210-215. <https://doi.org/10.1037/h0087173>

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, vol.3, n°1, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Shankland, R., Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, vol.29, n°2, 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en éducation [En ligne]*, 29. DOI : 10.4000/questionsvives.3601

---

## « Mettre en récit » la tâche de l'élève pour donner du sens aux apprentissages

**LEBRETON REINHARD Maud<sup>1</sup>, ATTANASIO Rachel<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>HEP-BEJUNE, Suisse ; <sup>2</sup>HEP-Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Dispositifs et outils

*Mots-clés* : Activités créatrices, Français, Multimodalité, Sens, Narration, Créativité

Un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant a plusieurs conséquences : son adhésion à la tâche proposée est forte, sa relation aux savoirs est positive et l'ancrage de ces derniers est pérenne parce qu'il a notamment mobilisé des émotions (Tardif, 1992 ; Viau, 1994 ; Mignon et Closset, 2004). Or le sens dépend autant de la relation affective et intellectuelle entre l'apprenant et l'enseignant que des interactions en situation (Perrenoud, 1996).

Le sens, dans sa double acception de signification et de direction, est perception et donc interprétation (Michel, 2017). La perception humaine consiste à donner une forme au réel par sa mise en récit, type de discours qui permet de donner une cohérence au monde (Chapoutot, 2021).

La présente recherche a été menée en 2020 et 2021 dans le canton de Vaud en Suisse auprès d'élèves âgés de 5 à 6 ans. Dans le but d'évaluer l'impact du sens donné aux apprentissages, elle a développé une approche située (Béguin et Clot, 2004) des compétences techniques et créatives. La narration a servi d'outil propédeutique à la création de sens dans la mise en posture de créateur des élèves.

Cette communication présente les apports de la narration pour développer les compétences techniques, créatives, sociales et langagières. Le dispositif pédagogique créé pour cette recherche a utilisé l'étape de la complication narrative pour déclencher une activité d'enquête (Dewey, 1916, 1938) visant la création. La tâche prescrite, précisée par la consigne, inscrit les élèves dans une démarche d'action collective, collaborative et située. En consignand de manière qualitative autant que quantitative les interactions entre l'enseignante, les élèves et la narration iconotextuelle, il est possible de démontrer l'intérêt d'un « créer pour » qui place l'élève au service de la communauté dans la résolution de l'intrigue par l'interaction en situation. Ainsi, la dimension affective donnée à la tâche s'ajoute à la dimension intellectuelle pour donner du sens aux apprentissages.

Suivant le philosophe John Dewey, les élèves ont « fait l'expérience » de la création grâce au jeu symbolique (Vygotski, 1997) et à l'effet-personnage (Jouve, 1998). Acteurs de la narration comme de leurs apprentissages, ils ont résolu l'intrigue à plusieurs en suivant les différentes étapes de la résolution de problème. L'objet créé prend un rôle actif dans la construction de sens (Bowker & Star, 2000) faisant du processus une pratique transformatrice (Conne, 2008) pour l'apprenant qui co-construit de manière critique son apprentissage (Sullivan, 2017).

### *Bibliographie*

Chapoutot, J. (2021). *Le Grand Récit: Introduction à l'histoire de notre temps*. Presses Universitaires de France.

Jordan, A. (2014). John Dewey on education: Impact & theory. *Study. com*. July, 8.

Lebreton-Reinhard, M., Attanasio, R. (sous-presses). *La sémiosphère au service de l'activité de création collaborative : rendre l'élève cré-acteur-riche de ses apprentissages*. Recherche exploratoire au cycle 1 dans le canton de Vaud en Suisse. Actes du colloque de Nice « La créativité dans le champ de l'enseignement et de la médiation : quels objets d'enseignement, quelles compétences, quels dispositifs ? » tenu les 18, 19 mars 2021 en ligne.

Michel, J. (2017). *Homo interpretans*. Paris: Hermann.

Mignon, J. & Closset, J. L. (2004). Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance. In 21e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU).

Perrenoud, P. (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 314(315), 23-27.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. *Logiques*.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (3e Ed.). Bruxelles : De Boeck Université.

## Communications individuelles | AREF\_S14C\_13

*Un cours d'auto-formation en ligne pour le rattrapage des compétences en littérature et en numération des étudiants inscrits en première année d'université : le cas de PER.S.E.O.*

**CERSOSIMO Rita, LOMBARDI Giulia, TORRENTE Maria Laura, PAGNAN Ruggero**

Università di Genova, Italie

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Langage et éducation

*Mots-clés* : Apprentissage en ligne, compétences transversales universitaires, littérature, numération, rattrapage.

PER.S.E.O. est un parcours de rattrapage des compétences de compréhension de texte et de calcul mathématique de base au niveau universitaire. Il a été créé pour les étudiants nouvellement inscrits à l'Université de Gênes qui ne réussissent pas le test de connaissances initiales pour l'accès aux études, TE.L.E.MA.CO. Le cours était entièrement dispensé sur la plate-forme Moodle, à distance, en auto-formation. L'objectif de la recherche est de montrer l'efficacité d'un cours en ligne comme PER.S.E.O. dans la récupération des compétences de base. Le sujet à l'étude présente un intérêt dans le domaine de la didactique de l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne la conception et la mise en œuvre de programmes de rattrapage des compétences de base en matière de lecture et de calcul.

---

Les données relatives au test d'entrée TE.L.E.MA.CO et au cours de rattrapage PER.S.E.O ont été décrites statistiquement au moyen de quelques indices d'intérêt particulier : pourcentage d'augmentation, scores minimums, scores maximums, médianes, valeurs aberrantes, intervalles interquartiles, écart-type et indices de forme. Afin de comparer les scores obtenus par les étudiants de la formation PER.S.E.O. d'abord dans le test initial TE.L.E.MA.CO et ensuite dans le test de récupération TE.S.E.O., un test t a été effectué pour des données appariées. Pour compléter les données numériques, une analyse qualitative des questionnaires de satisfaction placés à la fin du cours est présentée.

Les données montrent la capacité du PER.S.E.O. à favoriser la récupération des compétences de base dont une partie de la population étudiante était dépourvue, les amenant à des niveaux comparables à ceux de la population étudiante ayant passé TE.L.E.MA.CO. En outre, plus de 75% des étudiants qui ont échoué au test ont montré une nette amélioration de leurs performances, ce qui les a amenés à réussir leurs obligations de formation. Il est évidemment impossible d'identifier notre dispositif comme le seul facteur de réussite, mais le temps limité (moins de deux mois) entre les deux tests et la taille élevée de l'échantillon (environ 500) nous conduisent à exclure d'autres interférences significatives.

A la lumière de l'analyse des données extraites de TE.L.E.MA.CO, PER.S.E.O et TE.S.E.O, nous pensons pouvoir considérer l'expérience de création d'un parcours de renforcement des compétences en littérature et en culture mathématique comme un modèle pouvant être répété dans d'autres universités qui adoptent ce type de test. Un cours d'autoformation en ligne est particulièrement adapté au grand nombre de nouveaux inscrits et est également utile pour promouvoir l'autonomie des étudiants dans l'apprentissage.

#### *Bibliographie*

Bolliger, D. U., & Erichsen, E. A. (2012). Student Satisfaction with Blended and Online Courses Based on Personality Type / Niveau de satisfaction des étudiants dans les cours hybrides et en ligne basé sur le type de personnalité. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 39(1). doi:10.21432/t2b88w

Loya, K. (2014). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press, 2012. 228 pp. *American Journal of Education*, 120, 601–604.

Martinez, P. (2000). *Raising Achievement: A Guide to Successful Strategies*. OECD. (2018). PISA for Development Assessment and Analytical Framework. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264305274-en>

Rizzo O. G. (2020). Online remedial courses for missing mathematics credits in scientific degree programme: are they effective? *Quaderni di ricerca in Didattica, Numero speciale n.8 2020 G.R.I.M. (Dipartimento di Matematica e Informatica, University of Palermo, Italy)*, 79-86.

## *Catégorisation et analyse des effets des régulations externes sur les apprentissages autorégulés des étudiants en formation universitaire en ligne*

**DJIEZION Enosch, BERNARD François-Xavier**

Université Paris Cité, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Apprentissages autorégulés, Hétéro et homo régulation des apprentissages, Formation universitaire en ligne

Cette communication porte sur la catégorisation et l'analyse des effets des régulations externes sur les apprentissages universitaires autorégulés en ligne. Zimmerman et Schunk (2011) considèrent l'apprentissage autorégulé comme un processus par lequel les apprenants actionnent et soutiennent de manière autonome leurs cognitions, émotions et comportements afin d'atteindre un but personnel.

Différentes recherches ont montré que les étudiants qui valident leur formation universitaire en ligne sont ceux qui manifestent des capacités d'autorégulation des apprentissages (Cosnefroy et Jezegou, 2013). Pour Allal (2007), l'autorégulation est intégrée dans un faisceau de régulations externes qui l'influencent, l'homo et l'hétéro régulation. L'homo régulation étant considéré comme la régulation par les pairs et l'hétéro régulation, la régulation par le dispositif formatif. En d'autres termes, l'autorégulation ne peut se réaliser en dehors des interactions avec les autres apprenants et la structure formative. Sur cette base, nous nous sommes proposés de catégoriser et d'analyser les effets des interactions hétéro et homo régulées sur l'autorégulation des apprenants en formation universitaire en ligne.

Nous avons privilégié une approche qualitative basée sur le modèle UTAUT qui est la théorie unifiée de l'acceptation et de l'utilisation de la technologie (Venkatesh et al., 2003). Une quinzaine d'étudiants inscrits en formation en ligne dans six universités françaises ont été interviewés au travers d'entretiens semi-directifs portant sur les thématiques telles que l'amélioration des pratiques d'autorégulation de l'apprenant par le dispositif, l'utilisation du dispositif techno-pédagogique afin d'autoréguler l'apprentissage, l'influence des autres apprenants et des enseignants sur l'autorégulation, les composantes du dispositif techno-pédagogique facilitant l'autorégulation.

Le corpus obtenu a été analysé à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012), consistant à déterminer de nouvelles catégories liées aux phénomènes étudiés au fur et à mesure de l'analyse. Ce travail d'analyse et de catégorisation a ainsi permis d'identifier dix nouvelles catégories, les plus notables étant l'utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pédagogique, les interactions autorégulatrices avec les enseignants, les interactions autorégulatrices avec les autres étudiants, l'organisation des apprentissages de l'étudiant autorégulé.

Nous avons enfin mis en perspectives ces nouvelles catégories conceptualisantes avec les principaux concepts relevant du domaine de l'apprentissage autorégulé en ligne, en l'occurrence la médiation en dispositif de formation et de communication médiatisées, la genèse instrumentale, les communautés d'apprentissage en ligne et la volition dans l'apprentissage. Cette mise

---

en perspective a permis de confirmer, d'adapter et d'enrichir les différentes catégories conceptualisantes préalablement déterminées. Il s'est ainsi avéré que la communauté virtuelle d'apprentissage privilégie la régulation interne plutôt que la régulation exogène.

#### *Bibliographie*

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, 7-23. De Boeck.

Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013, 10 décembre). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, Association internationale de pédagogie universitaire. <http://ripes.revues.org/744>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (2ème édition.). Armand Colin.

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. et Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. MIS quarterly, 27 (3), 425-478.

Zimmerman, B. J. et Schunk, D. H. (dir.). (2011). Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance. Routledge/Taylor and Francis Group.

## *Perception d'une formation universitaire imprévue par les étudiants confinés, déconfinés et semi-confinés: état de lieux en Algérie, en France et ailleurs*

**LEFER SAUVAGE Gaëlle<sup>1</sup>, MERCIER Cendrine<sup>2</sup>, MIMOUNI-MESLEM Dounia Leila<sup>3</sup>, MOUTASSEM-MIMOUNI Badra<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>CUFR DE MAYOTTE, France ; <sup>2</sup>CREN (EA 2661), Université de Nantes/INSPE ; <sup>3</sup>Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, laboratoire LLCHA ; <sup>4</sup>Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, associée CRASC

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Formation des maîtres

*Mots-clés* : formation universitaire, confinement, temporalité, hybridation, interactions.

Cette étude propose une description du vécu des étudiants francophones (40 nationalités différentes) et de leurs pratiques d'apprentissage pendant une période contrainte de changements, très disparate selon les territoires et les moments de l'enquête, puisque certains sont confinés totalement, d'autres partiellement, d'autres en sortie de confinement, d'autres encore vont probablement tendre vers un confinement. Le questionnaire aborde leur situation de vie (logement, aspects financiers), leur état psychologique (les relations sociales perçues et désirées, soutien social) et des aspects psychopathologiques (nutrition, addictions) et des usages numériques. Leur perception (regret, empêchement, découverte, surprise) de la modalité de formation actuelle (à distance, en présence, hybride), comparativement à la modalité prévue (à distance, en présence, hybride) est au cœur de l'enquête. Près de 4700 étudiants ont répondu sur la période de mai à août 2021, et ont déjà vécu un premier confinement total l'année précédente. Leur modalité de formation (prévue *versus* imprévue), dans un contexte contraint, permet de comprendre la dyschronie opérée (Bidart, 2006) qui modifie les rapports de distance et de présence (Jézégou, 2010) au-delà de la simple perception de l'enseignement à distance (Granjon, 2021). Cette modalité de formation est étudiée sous des angles disciplinaires très différents, dans une approche pragmatique (Auray, 2017). Les résultats de cette recherche confirment de nombreuses enquêtes antérieures quant au fait que la transposition présentiel → distanciel avec passage ou pas à l'hybridation, sans adaptation ni réflexion pédagogique, ne fonctionne pas (Caron, 2020; Mercier, 2020). Ils montrent aussi que les étudiants ne sont pas dans des effets de cumuls de handicap par rapport à leur modalité de formation imposée et imprévue, mais s'adaptent différemment : la modalité de formation imprévue altère leur perception du temps (mise entre parenthèses), leur situation financière est considérée comme plus inquiétante, mais elle inhibe la volonté d'arrêter des études dans le cas où les étudiants sont en Master par rapport aux étudiants en Licence. Les modalités pédagogiques synchrones et asynchrones ne sont pas recherchées par les étudiants dont la modalité de formation est imprévue, mais leur quête d'un accompagnement pédagogique accru qui passe par une augmentation des interactions sociales (à travers les messages instantanés par exemple) est plus importante que ceux pour qui la modalité de formation est prévue. La discussion porte un regard plus macrosystémique sur la capacité de la formation universitaire à s'adapter aux situations d'urgence devenues quotidiennes en période de COVID, au risque d'empêcher l'émancipation des acteurs.

#### *Bibliographie*

Auray, N. (2017). L'Alerte ou l'enquête : Une sociologie pragmatique du numérique (Presses Universitaires des Mines).

Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : Autour des bifurcations biographiques. Cahiers internationaux de sociologie, 120(1), 29-57. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0029>

Caron, P. A. (2020). Ingénierie dispositive et enseignement à distance au temps de la COVID 19. Distances et médiations des savoirs, 30. <http://journals.openedition.org/dms/5211>

Granjon, Y. (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : Premières données. Distances et médiations des savoirs, 33, mis en ligne le 16 mars 2021, consulté le 11 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dms/6166>; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6166>.

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. Distances et savoirs, 8(2), 257-274. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>

Mercier, C. (2020). Formation à distance et bien-être des étudiants. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 17(3), 103-116.

---

## L'usage du numérique et les dispositifs oui-si

**VALENTE Gabriela<sup>1</sup>, LEFEUVRE Sonia<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Toulouse Jean Jaurès, France ; <sup>2</sup>Université Lumière Lyon 2, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : numérique ; dispositifs ; réussite étudiante

Dans le cadre de la recherche *Choix, Orientation, Motivation, Parcours, Accompagnement, Réussite des Étudiant.es : Les Étudiant.es « Oui-si »* (COMPARE), le but de cette communication est de questionner la place de l'usage des outils numériques lors de la mise en place du dispositif « oui-si » à partir des questions suivantes : Quels sont les aménagements mis en place pour les étudiants classés « oui-si » ? Parmi ces aménagements, quelle est la place des outils numériques ? Comment les responsables du dispositif « oui-si » se servent des outils numériques ? L'hypothèse défendue est que depuis la crise sanitaire liée à la COVID-19 le numérique est devenu un outil pédagogique important, non seulement pour l'apprentissage, mais également pour la construction d'une relation inter-individuelle entre enseignant-étudiant à l'université. Cette relation est d'autant plus nécessaire en s'agissant d'étudiants qui présentent des difficultés, comme les étudiants classés « oui-si ». Pour vérifier cela, nous avons réalisé 24 entretiens semi-directifs avec des personnes avec différents statuts (enseignants-chercheurs, PRAG, IGE, etc.), mais responsables pour la mise en place du dispositif « oui-si » dans différentes filières (droit, sciences, STAPS, sciences de l'éducation, gestion, etc.) de neuf universités françaises. Nous concluons qu'à commencer par la création des algorithmes pour sélectionner les étudiants, les outils numériques traversent tout le processus de mise en place, exécution et évaluation des dispositifs « oui-si ». L'attribution d'un enseignant référent ou un directeur d'étude par classe faisant partie du dispositif a permis un lien constant avec les étudiants même pendant la pandémie, cependant, ayant plus de difficultés, les étudiants ont eu du mal à suivre les cours du parcours aménagé en ligne, c'est pour cela que quelques universités ont permis le retour en présentiel en priorité des étudiants « oui-si ». Les outils numériques semblent être des ressources incontournables dans l'enseignement supérieur universitaire et dans la mise en place de dispositifs d'aide à la réussite en première année. Néanmoins, l'usage des outils numériques doit être accompagné d'un suivi personnalisé pour garantir les apprentissages des étudiants en difficulté.

### *Bibliographie*

Annot, E. (2020). Un enseignement supérieur juste est-il possible ?, *Éducation et socialisation* [En ligne], 58 | 2020, mis en ligne le 12 janvier 2021, consulté le 20 avril 2021.

Beaud, S. Millet, M. (2021). *L'université, pour quoi faire ? La vie des idées*-PUF, 2021, 110 p.

Boltanski, L. Thévenot, L. (1991). *La justification*. Gallimard

Mercier, C. (2020). Formation à distance et bien-être des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 103-116. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-12>

Perraud-Ussel C., Boulet P., Marlat D., (2021), Parcours des étudiants suivant un aménagement loi ORE, note d'information du SIES, n°3, avril 2021 MESRI, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid158137/parcours-des-etudiants-suivant-un-aménagement-loi-ore.html>

## Communications individuelles | AREF\_S14C\_14

### *Perceptions d'enseignant·e·s face à l'introduction du nouveau plan d'étude « Éducation Numérique » de Suisse romande*

**TADLAOUI-BRAHMI Ania<sup>1,2</sup>, CUKO Kostanca<sup>1</sup>, ALVAREZ Lionel<sup>1,3</sup>**

<sup>1</sup>Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, Suisse ; <sup>2</sup>Université de Genève ; <sup>3</sup>Université de Fribourg

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Education et citoyenneté, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : Citoyenneté numérique, culture numérique, perceptions des enseignant·e·s, éducation numérique

La Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CIIP) (2021) s'engage vers une coopération intercantonale pour le développement de l'éducation numérique. Un plan d'action est en cours pour 2020-2023. Les priorités visent notamment l'instauration d'équipements technologiques et la formation des professionnel·le·s de l'éducation.

Au centre du nouveau plan d'étude « Education numérique » (PER EdNum) de la (CIIP, 2021), les concepts académiques de culture et de citoyenneté numériques sont d'ailleurs placés comme finalités. Le premier y est défini comme « la capacité de s'engager positivement, de manière critique et compétente dans l'environnement numérique [...] pour pratiquer des formes de participation sociale respectueuses des droits de l'Homme et de la dignité grâce à l'utilisation responsable de la technologie » (CIIP, 2021, p. 46). Quant au second, on ne retrouve pas de définition spécifique, mais ce dernier propose de développer chez les élèves les compétences nécessaires pour s'insérer dans la société numérisée.

Au sein de la littérature, de récentes études recommandent de soutenir l'émergence de réflexions critiques autour des enjeux éthiques ou légaux liés aux environnements numériques (Hui et Campbell, 2018). Différents modèles ont été conçus en vue de formaliser les compétences à travailler et les approches pédagogiques (Carretero et al., 2017) à implémenter pour former de futur·e·s citoyen·ne·s numériques. Toutefois, des lacunes persistent concernant la mise en œuvre de ce type de dispositif au sein des classes.

Dans le cadre de cette recherche, dix enseignant·e·s des degrés 1 à 8<sup>e</sup> Harmos participent à un entretien semi-directif (Romelaer, 2005) pour documenter leurs perceptions de la citoyenneté et de la culture numériques à l'école. Afin d'analyser les données

---

récoltées, une grille d'analyse sera conçue selon une stratégie mixte, une démarche inductive sera, en premier, utilisée en vue de répertorier les éléments récurrents des entretiens. En parallèle, une démarche déductive mettant en lien des concepts issus du cadre théorique avec des éléments présents et systématiques dans les discours sera mise en œuvre. Ces données seront ensuite analysées par catégories conceptualisantes (Poisson, 1991).

En bref, l'agenda politico-scolaire (CIIP, 2021) et les conclusions de récentes études (Hui et Campbell, 2018) invitent à réaliser une telle recherche qui permettra de documenter les perceptions des enseignant·e·s et de faire émerger des implications pour la pratique en proposant des pistes pédagogiques à partir des résultats d'analyse afin de mieux répondre aux besoins des enseignants.

#### *Bibliographie*

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. EUR 28558 EN. <https://doi.org/10.2760/38842>

CIIP (2021). Plan d'Études – Éducation numérique. [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch).

Hui, B., & Campbell, R. (2018). Discrepancy between Learning and Practicing Digital Citizenship. *Journal of Academic Ethics*, 16(2), 117-131. <https://doi.org/10.1007/s10805-018-9302-9>

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. *Management des ressources humaines: méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, 101-137.

## *Les représentations du numérique chez les enseignants de disciplines générales en lycée professionnel en France*

**DORVAL VERSTRAETE Nathalie**

Université de Rouen Normandie, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : numérique; changement; identité professionnelle; représentation; imaginaire

En France, l'intégration des technologies numériques dans leurs pratiques professionnelles semble encore difficile pour bon nombre d'enseignants alors que l'informatique est entrée à l'école depuis 50 ans. Nous avons tenté de comprendre pourquoi en nous questionnant sur les représentations du numérique des enseignants de disciplines générales en lycée professionnel.

Dans le contexte de crise sanitaire et de transformation de la voie professionnelle, réforme présentant le numérique comme un levier pour changer les pratiques enseignantes, nous avons choisi le lycée professionnel comme terrain de recherche. Associant le numérique aux concepts de changement et d'identité professionnelle (Rinaudo et Tavignot, 2016) nous nous sommes posée les questions suivantes : Quelles sont les représentations des enseignants de matières générales en lycée professionnel sur le numérique ? En quoi ont-elles un effet sur leur appropriation des technologies numériques ? En quoi révèlent-elles une identité spécifique aux enseignants de lycée professionnel ?

Après une phase exploratoire basée sur deux entretiens non directifs, nous avons choisi de réaliser l'analyse de contenus catégorielle par thématique de huit entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants de lettres histoire-géographie et de mathématiques sciences issus de quatre lycées professionnels normands, qu'ils aient développé ou non des pratiques médiatisées par les technologies numériques. Les analyses longitudinales ont été suivies d'une analyse transversale mettant en relief les points de convergence et de divergence.

Les représentations du numérique se construisent à partir de techno-imaginaires ambivalents et inconscients, eux-mêmes alimentés par des techno-mythes stables et anciens. Ils participent à la compréhension du modèle pédagogique implicite de l'enseignant (Plantard, 2016) et de son rapport au numérique (Rinaudo, 2002).

L'analyse de la littérature nous a amenée à formuler deux hypothèses pour cette recherche : les enseignants n'ont que partiellement conscience de leurs représentations du numérique, la prescription institutionnelle associant changement et numérique renforce les représentations négatives du numérique chez les enseignants.

Nos résultats confirment que les représentations du numérique chez les enseignants sont en partie inconscientes. Elles se construisent collectivement pour constituer une culture professionnelle commune mais aussi individuellement d'où des représentations parfois divergentes, l'analyse transversale faisant apparaître trois profils d'enseignants. Les représentations ont un effet amplificateur aussi bien sur les pratiques numériques que sur le non-usage. Les représentations négatives se renforcent quand l'écart perçu entre le changement prescrit et les pratiques numériques existantes, les valeurs et les besoins de l'enseignant est trop important. Le numérique apparaît aussi comme le révélateur de problématiques plus générales.

#### *Bibliographie*

Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. Paris: L'Harmattan.

Plantard, P. (2016) Temps numériques et contretemps pédagogiques en Collège Connecté. *Distances et médiations des savoirs*, 16. <https://doi.org/10.4000/dms/1660>

Rinaudo, J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres. Rapport à l'informatique des enseignants*. Paris: L'Harmattan.

Rinaudo, J.-L. et Tavignot, P. (dir.) (2016). *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. Paris: L'Harmattan.



---

## *Etude de l'acceptabilité d'un outil de mobile learning collaboratif par les enseignants stagiaires et les enseignants expérimentés*

**MARLIN Kane<sup>1,2</sup>, MASCRET Nicolas<sup>3,4</sup>, LAISNEY Patrice<sup>1,2</sup>, BRANDT-POMARES Pascale<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Aix-Marseille Université – Inspé ; <sup>2</sup>ADEF UR 4671 - SFERE-Provence FED 4238 ; <sup>3</sup>Aix Marseille Univ, CNRS, ISM Marseille, France ; <sup>4</sup>SFERE-Provence, FED4238, Marseille, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Enseignants, Mobile Learning, Technology Acceptance Model, Buts Motivationnels, Théories Implicites

### **Introduction**

L'objectif est d'étudier l'acceptabilité d'un outil de mobile learning collaboratif par des enseignants stagiaires et expérimentés, avant utilisation. Artefac est un outil de mobile learning collaboratif libre permettant aux enseignants de créer des modules de cours en ligne (vidéo, questionnaires, RA...) stockés dans une base de données accessible aux élèves et aux autres enseignants.

Le Technology Acceptance Model (Venkatesh et al., 2012) est le modèle le plus utilisé pour évaluer, chez les enseignants, l'utilité perçue, la facilité d'utilisation perçue, le plaisir perçu et l'intention d'utilisation d'un outil technologique (Scherer et al., 2019). Ce modèle n'a jamais été utilisé pour étudier l'acceptabilité d'un outil comme Artefac, les études se focalisant surtout sur l'acceptabilité d'outils numériques pré-programmés peu modulaires (Al-Emran et al., 2018). Bien qu'il permette l'inclusion de variables psychologiques renforçant son pouvoir explicatif, aucune étude n'y a ajouté la motivation des enseignants à s'améliorer dans leur enseignement au quotidien, nommée "buts de soi-approche" (Mascret et al., 2017), ainsi que leur croyance dans la dimension innée ou acquise des compétences liées à l'utilisation du numérique, nommée "théories implicites" (Solberg et al., 2020). Enfin, l'acceptation des technologies par les enseignants stagiaires est peu étudiée dans la littérature, alors qu'elle semble différente de celle des enseignants expérimentés (Sanchez-Prieto et al., 2017).

### **Méthodologie**

Une étude par questionnaire a été menée auprès de 450 enseignants stagiaires et expérimentés du premier et du second degrés, mesurant différentes variables : utilité perçue, facilité d'utilisation perçue, plaisir perçu, intention d'utiliser Artefac, buts de soi-approche et théories implicites. L'analyse des données est faite à l'aide de modélisation d'équations structurelles et de tests t de Student pour un seul échantillon.

### **Résultats attendus**

- Les scores des variables du TAM devraient tous être supérieurs à la moyenne de l'échelle.
- Les scores des enseignants expérimentés devraient être plus faibles que ceux des enseignants stagiaires.
- L'utilité perçue, la facilité d'utilisation perçue et le plaisir perçu devraient prédire positivement l'intention d'utiliser Artefac.
- Les théories implicites et les buts de soi-approche devraient être des prédicteurs positifs des variables du TAM.

### **Quelques éléments de discussion**

Mieux comprendre certaines variables psychologiques utiles dans l'adoption de la technologie de Mobile Learning Artefac par les enseignants avant même une première utilisation permet d'identifier les freins potentiels dans leur future utilisation en classe, en identifiant d'éventuelles différences entre enseignants stagiaires et expérimentés, premier et second degré, et spécialisations "littéraire" et "scientifique".

#### *Bibliographie*

Al-Emran, M., Mezhyuev, V., & Kamaludin, A. (2018). Technology Acceptance Model in M-learning context: A systematic review. *Computers & Education*, 125, 389-412.

Sánchez-Prieto, J. C., Olmos-Migueláñez, S., & García-Peñalvo, F. J. (2017). MLearning and pre-service teachers: An assessment of the behavioral intention using an expanded TAM model. *Computers in Human Behavior*, 72, 644-654.

Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13-35.

Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS quarterly*, 157-178.

## **Communications individuelles | AREF\_S14C\_16**

### *Méthodes Mixtes en recherche en éducation pour appréhender la complexité des situations en contexte scolaire*

**RÉGNIER Jean-Claude<sup>1,2</sup>, SANTOS DE AQUINO Rafael<sup>3,4,5</sup>, ACIOLY-RÉGNIER Nadja Maria<sup>3,6</sup>, CARNEIRO-LEÃO Ana Maria dos Anjos<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>UMR 5191 ICAR Université Lumière Lyon 2 ; <sup>2</sup>National Research Tomsk State University ; <sup>3</sup>4571 ECP Université Lumière Lyon 2, France ; <sup>4</sup>Universidade Federal Rural de Pernambuco ; <sup>5</sup>Instituto Federal do Sertão Pernambucano ; <sup>6</sup>INSPE, Université Claude Bernard Lyon1

---

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Interculturalité

*Mots-clés* : Méthodes quali-quantitative, paradigme de la complexité, science de l'éducation

## Introduction

L'utilisation d'une structure de recherche de méthodologie mixte basée sur le paradigme de la complexité dans le domaine de l'éducation est un défi pour le développement scientifique. La complexité de la réalité nous impose des choix méthodologiques, de nature qualitative au détriment des méthodes quantitatives. Au sein des Sciences de l'Éducation, comment pouvons-nous briser la bulle qualitative et exprimer la réalité plus proche de la complexité que la compose, particulièrement dans une salle de classe multiculturelle ? Pour répondre à cette question, nous avons mené une étude intégrant des méthodes mixtes.

## Méthodologie

Une proposition prenant en compte la complexité du réel doit essayer de conduire une investigation non concentrée sur les parties, mais sur la récursivité de la compréhension de la totalité (Morin & Lisboa, 2007). Pour ce faire, nous utilisons un plan méthodologique de recherche mixte avec des données et des méthodes de nature tant qualitative que quantitative (Santos et al., 2017). Ici nous utilisons un plan à quatre étapes en conformité avec les critères de design mixte. Différents types de données ont été construites au moyen de diverses techniques et instruments comme l'enquête par questionnaire et par entretien, enregistrement audio-vidéographique des cours permettant de conduire une enquête par observation, archivage de productions scolaires des élèves, rapports sur les performances scolaires des élèves des années 2011 à 2018, etc. Pour traiter ces données nous avons eu recours aux cadres théoriques de l'Analyse Statistique Implicative (A.S.I.) (logiciel CHIC 7.0), l'Analyse de Variance (Anova) et l'Analyse lexicométrique (logiciel MaxQDA 2020) et nous les avons interprétées dans les cadres de l'interculturalité (Acioly-Régner, 2019) et de la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1990).

## Résultats

Selon le plan méthodologique évoqué, l'investigation portant sur les profils multiculturels des enseignants est fondée sur une approche exploratoire séquentielle (notation mixte : QUAL→quan). Celle sur l'influence de la culture sur la performance scolaire est, elle, une approche typiquement quantitative (QUAN). Celle sur les caractéristiques interculturelles à l'œuvre dans la salle de classe est encore du type exploratoire séquentielle (QUAL→quan). Enfin celle portant sur la formation de concepts scientifiques de biochimie est une approche mixte du type concomitante transformative (QUAL→quan + QUAN). Ce plan méthodologique fondé sur le recours des méthodes mixtes a permis, en prenant en compte la complexité des situations d'enseignement de la biochimie en contexte scolaire, de faire émerger des formes et des interprétations des données qui ne seraient pas apparues par l'emploi des méthodes non-mixtes.

## Bibliographie

ACIOLY-RÉGNIER, N. M. (2019). Construir conhecimentos em diferentes contextos: uma questão de significantes, de significados e de situações. IN: AZEVEDO, T. M. (Org.). Conhecimento, linguagem e educação. Caxias do Sul: EDUCS, p. 27-52.

CHIC – Classificação Hierárquica Implicativa e Coesitiva. Versão 7.0, Copyright (2014). Método de Análise Implicativa de dados de Régis Gras: École Polytechnique – Université de Nantes. Colaboração: Saddo Ag Almouloud, Marc Bailleul, Anleine Bodin, Annie Larher, Harrison Ratsimba-Rajohm, Jean-Claude Régner, André Totohasina. Versão Windows: Raphaël Couturier.

MORIN, E. (2007). Introdução ao pensamento complexo. Eliane Lisboa (Trad.). Porto Alegre: Sulina, p. 17-56.

SANTOS, J. L. G.; ERDMANN, A. L.; MEIRELLES, B. H. S.; LANZONI, G. N. M.; CUNHA, V. P.; ROSS, R. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. Texto Contexto Enfermagem, v. 26, n° 3: e1590016.

VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels : in recherches en didactique des mathématiques. La Pensée Sauvage, v. 10, n°. 2-3, p. 133-170, 1990.

## *Représentations sociales des futurs enseignants (Fédération Wallonie-Bruxelles) sur la gestion de classe : considérations méthodologiques*

**DELBART Laetitia, DEROBERTMASURE Antoine**

UMONS, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Formation des maîtres

*Mots-clés* : représentations sociales - gestion de classe - méthodologie - formation des enseignants

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une thèse sur la gestion de classe efficace.

Dans le cadre de cette thèse, le chercheur va, entre autres, investiguer les représentations sociales et socio-professionnelles des futurs enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les étudiants qui arrivent en formation ont des représentations initiales du métier qui se sont construites au cours du processus de socialisation antérieur (Biémar, 2010). Divers éléments participent à la construction des représentations sur le métier d'enseignant dont la socialisation (les habitudes familiales, les échanges entre pairs, les rencontres marquantes) et l'expérience personnelle (le vécu d'élève, l'image de l'enseignant idéal, l'engagement dans des pratiques sportives ou de loisirs) (Compère & Robaye, 2010). Ces représentations sont généralement fortement enracinées (Biémar, 2010). L'identité professionnelle se construit à partir de ces éléments mais aussi des modèles professionnels, des institutions de formation et de la culture du métier (Compère & Robaye, 2010). Cette identité va être questionnée lors de l'insertion professionnelle (Biémar, 2010). Le jeune enseignant vit ce que Veeman (1984) a qualifié de choc de réalité (Biémar, 2010 ; Compère & Robaye, 2010), c'est-à-dire l'écart

---

entre les images du métier et d'eux-mêmes dans le métier et la réalité (Biémar, 2010). Ses représentations peuvent porter sur différents éléments liés au métier : les tâches administratives, l'élève et son apprentissage, la motivation des élèves, etc.

Le champ d'étude étant très large, nous avons décidé de nous focaliser sur la gestion de classe car celle-ci reste, pour les enseignants, une problématique importante, qui peut avoir des répercussions sur le climat de classe, les apprentissages et le bien-être des enseignants (Léveillé & Dufour, 1999).

S'appuyant sur un état de l'art sur les représentations sociales (par exemple, la théorie du noyau central d'Abric (1994) et les différentes autour de cette théorie (dont Flament, 1994)) professionnelles et socio-professionnelles, cette communication vise à présenter la méthodologie développée afin de recueillir et d'analyser les représentations de futurs enseignants sur la gestion de classe.

Les résultats de cette recherche seront par la suite mobilisés lors de la formation de futurs enseignants à l'université, afin de déconstruire les stéréotypes erronés associés à la profession et en particulier à la gestion de classe. Le recueil et le traitement des données seront réalisés à partir d'octobre 2022.

#### *Bibliographie*

Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 15-46). P.U.F.

Biémar, S. (2010). Modifications des images identitaires relatives à la relation pédagogique lors de l'entrée dans le métier. *Revue éducation et formation*, 294, 53-66.

Compère, D., & Robaye, Y. (2010). Recherche sur les représentations des étudiants des Ecoles Normales relatives à leur futur métier d'enseignant et les apprentissages qui y sont liés. *Education & Formation*, 21-29 (294).

Flament C. (1994). Structure, dynamique et transformations des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 47-72). P.U.F.

Léveillé, C.-J. & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532. <https://doi.org/10.7202/032012ar>

## *Développement professionnel et construction personnelle : les effets de la réforme de l'évaluation des professeurs par les inspecteurs du premier degré en France.*

### **DEBOUDT Peggy**

Université de Lille, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Formation des maîtres, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : accompagnement-compétences professionnelles-évaluation des enseignants-pratique réflexive-formation

Le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives est au cœur de la réforme de l'évaluation des enseignants, mise en œuvre à la rentrée 2017 en France. Les inspecteurs et leurs équipes de formateurs sont depuis engagés dans l'accompagnement des professeurs. Le « rendez-vous de carrière » qui succède à l'« inspection » induit des changements notables dans les rapports IEN-enseignants. Il s'agit désormais d'un temps partagé centré sur les compétences acquises (Le Boterf, 2013) et les perspectives possibles d'évolution professionnelle. Ceci bouleverse les représentations en termes d'identité professionnelle ainsi que les postures (notamment hiérarchiques) des acteurs.

L'approche historique de l'évaluation des enseignants (Condette J.F., 2017) permet d'éclairer certains obstacles. L'enseignant est à présent amené à adopter une posture plus réflexive (Schön, 1994) et pour ce faire il doit être accompagné dans la construction de cette nouvelle facette de son identité professionnelle, d'où l'articulation à envisager avec la formation continue et le développement professionnel (Malet *et al.*, 2021).

A ce titre, la réforme de l'évaluation des enseignants constitue une « révolution » des métiers d'inspecteur du premier degré et d'enseignant en termes de gestion des ressources humaines. Se pose alors la question de l'accompagnement de ces personnels (Paul, 2003), tant dans sa conception que dans sa mise en œuvre effective.

Cette étude mobilise l'approche qualitative et prend appui sur dix entretiens de type compréhensif, menés auprès d'IEN de trois départements différents et sur un *focus group* réalisé auprès d'enseignants des mêmes circonscriptions afin de croiser leurs représentations. Inspecteurs et enseignants exerçaient dans des circonscriptions aux profils différenciés. Ils étaient à des moments divers de leurs carrières.

L'analyse des données a conduit à un premier ensemble de résultats. Ceux-ci montrent l'importance d'un climat de confiance entre enseignants et inspecteurs. Ils interrogent aussi la possible construction d'une nouvelle identité professionnelle. Ils soulignent enfin la difficulté partagée d'appréhension des enjeux de la réforme et des pratiques d'accompagnement chez les enseignants, tout comme la diversité des pratiques d'évaluation chez les IEN.

Notre contribution propose d'analyser en quoi l'accompagnement et les nouveaux rapports entre enseignants et inspecteurs se nourrissent respectivement et nécessitent un temps assez long pour que la mise en œuvre se déploie dans de bonnes conditions et prenne progressivement du sens pour chacune des parties prenantes.

#### *Bibliographie*

Condette J.F. (2017). Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVIIème-XXème siècle). Rennes. PUR.

Le Boterf G. (2013). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris. Eyrolles.

---

Malet R. (coord.), Condette S., Derivry M., Le Coz A. (2021). De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches. Rapport scientifique pour le CNESCO, CNAM Paris.

Paul M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. Dans *Carriérologie*, revue francophone internationale. Ariane Sud Formation.

Schön Donald A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal. Les Éditions Logiques.

## Session Poster AREF | POS\_03

### *La formation à distance : une ingénierie au service de l'innovation et de l'éducation*

**ARDOUIN Thierry, GASSE Stéphanie**

Université de Rouen Normandie, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Education tout au long de la vie, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : Ingénierie, formation à distance, pédagogie universitaire, innovation, modélisation

Cette présentation s'inscrit dans une perspective théorique prenant appui sur trois formations à distance dans lesquels les auteurs sont partis prenantes. Un dispositif, véritable artefact, questionne la complexité dans le champ de la formation des adultes. L'ingénierie, dans l'esprit du *designo* (Léonard de Vinci) et de l'*ingenium* (J-B Vico), prend tout son sens en développant une posture de problématisation.

Mettre en œuvre des formations c'est inscrire son action dans un environnement complexe en prenant en compte les différentes dimensions de l'individu, des acteurs, des institutions et des territoires. La complexité est croissante et les situations de formation de moins en moins des réponses disponibles à des situations connues. Dans cette logique, la modélisation illustre cette posture d'ingénierie et interroge la place du numérique et de l'innovation dans le cadre de la formation à distance.

Trois dispositifs à distance sont étudiés.

FORSE (>1996), consortium universitaire existant depuis plus de 20 ans avec 1100 étudiants/an en Licence et Master, utilisant des modalités synchrones et asynchrones (regroupements, cours en ligne, forum, classes virtuelles, travaux collaboratifs);

IFADEM, initiative francophone pour la formation des maîtres est un dispositif OIF/AUF (16 pays, >2008), qui s'appuie sur un réseau d'experts universitaires pour le renforcement des compétences des enseignants. Le dispositif étudié (2016-2017) est un programme de formation hybride (autoformation / accompagnement tutoré) co-construction à destination des encadrants pédagogiques (90pers, 4 pays) ;

Eval@ction (2021), projet de coopération maroco-française de renforcement de l'évaluation de l'enseignement à distance à l'université marocaine dans le cadre de l'implantation des Bachelors.

La modélisation met au jour la nécessaire articulation des niveaux politique (macro), organisationnel (méso) et pédagogique (micro), et la nécessaire coordination et régulation entre les dimensions individuelle étudiant, collective groupe étudiants, pédagogique enseignante, technique et organisationnelle, et institutionnelle. Chaque dimension comprend deux sous-dimensions en lien avec les activités mises en œuvre par les étudiants, et au niveau socioprofessionnel par les réalisations produites par les étudiants dans leur contexte.

La démarche d'ingénierie de formation à distance a pour finalité le développement des connaissances et des compétences des individus et des organisations dans une approche systémique, où l'*ingenium* est « *l'art et la science de la reliance qui permet alors la traduction des contraintes et des contraires* » (Ardouin, 2018). Cette modélisation, comme grille de lecture ou d'analyse, est à la fois un outil méthodologique et réflexif au service des apprentissages, des dispositifs et de l'innovation

#### *Bibliographie*

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In Charlier, B et Henri, F. (dir. par). La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives, Presses Universitaires de France, pp.47-59.

Ardouin T. (2018). « Science et design au prisme de l'ingénierie : distinguer pour relier », *Projectique*, n°20-2018/2, 41-62.

Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 2(80), pp. 99-131.

Gasse, S. (2020). Ingénierie des dispositifs de formation à/par/pour la recherche. Numéro Spécial : Recherche, formation, ingénierie : quelle articulation ? *TransFormations*. Vol.1. N°20. pp.83-98.

Linard M. (2002). « Conception de dispositif et changement de paradigme en formation », *Education Permanente*, n°152, pp. 143-155.

### *Effets de l'enseignement explicite sur l'anxiété langagière en cours de langue étrangère. Retour sur une Recherche Action à l'université de Poitiers*

**SHTEMBARI Arber<sup>1</sup>, GARCIA LOZANO Marigel<sup>2</sup>, FORTE Peter<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Pédagogolab, Université de Poitiers, France ; <sup>2</sup>Faculté des Lettres et Langues, Université de Poitiers, France ; <sup>3</sup>Faculté des Lettres et Langues, Université de Poitiers, France

---

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Anxiété langagière ; enseignement explicite ; recherche action ; pédagogie universitaire

Cette étude propose de se focaliser sur les effets de l'enseignement explicite sur l'anxiété langagière des étudiants de la faculté des Lettres et des Langues de l'université de Poitiers lors d'un cours d'expression orale en langue anglaise. Elle restitue les résultats d'une recherche-action réalisée entre un enseignant, un ingénieur de recherche et une conseillère pédagogique. En s'appuyant sur les travaux de Horwitz et al. (1986) revus par Zhao (2007), la recherche-action a été réalisée en mettant en œuvre des méthodes mixtes, passation d'un questionnaire, réalisation de plusieurs séances d'observation de cours et entretiens semi-directifs avec l'enseignant et les étudiants) et a permis de mesurer en deux temps les niveaux d'anxiété langagière lors de l'accompagnement pédagogique de l'enseignant. Le questionnaire interroge les étudiants sur 4 facteurs (« F1 Appréhension de la communication en anglais ; F2 Anxiété des examens ; F3 Peur de l'évaluation négative ; F4 Anxiété des cours d'anglais). D'un point de vue pédagogique, au-delà des résultats très encourageants sur la réduction de ce type d'anxiété, cette étude nous a permis de mieux comprendre certaines des difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants et l'effet des méthodes d'enseignement qui leur permettent de les surmonter.

*Bibliographie*

Shtembari A. et al., 2019, Ensure in-depth student learning practices by crossing perspectives between teachers and students, IN Exploring new fields through the scholarship of teaching, and learning, Actes du 3ème Congrès EuroSoTL19, Universidad del País Vasco, p. 886, ISBN 978-84-1319-033-4.

## *Vocational identity of adolescents with disabilities in Mayotte*

### **LEFER SAUVAGE Gaëlle**

CUFR DE MAYOTTE, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé

*Mots-clés* : accessibility, inclusion, Mayotte, vocational identity, future orientation

One of the difficulties faced by teachers in vocational high schools is, at the same time, to articulate knowledge from the school environment and knowledge from the professional environment, but also, to prepare for the professional integration of a public, frequently a dropout, who have undergone their orientation and who do not have the resources (cognitive and social) to do so (de Leonardis et al., 2006). Lannegrand-Willems (2014) reminds us that the French education system imposes school orientation choices as early as the third grade, when most middle school students are in a developmental phase where the exploration of their professional future prospects remains difficult and they are unable to commit to a perspective.

Young people with disabilities who benefit from the ULIS vocational high school, although with advantages in terms of assignment, also find themselves in this situation of forced orientation and pragmatic logic. The precarious balance between desire and desirability is found in the prism of the recommendations of the assignment committee for people with disabilities, the work environment (accessible to the disability) and the training offers (Lansade, 2021).

In Mayotte, this complexity is all the greater given that the unemployment rate is 35% (with less than 1% hiring of people with disabilities) and that the demographics are galloping to the point that the schooling system for all students is struggling to keep up (Fleuret and Paillole, 2019). In addition, the ordinary constraints of the social and human contexts (social movements blocking the island, weather events, health events, return to the border), weaken the schooling already under tension. All these contexts question the cultural and spiritual specificities in the projection into the future.

How can we give a voice and a place to students whose whole socio-demographic context suggests that they have little possibility of emancipation? How can we support the desire to work in a vocational field that was previously undesired?

A review of the literature on the specificities of the inclusive dynamics in a precarious context and the accessibility of professional integration through digital technology and its cultural imaginary will be proposed. The MayMobPro project and the first results of an ethnographic survey in ULIS vocational high schools (Lefer Sauvage, 2022) will be presented.

*References*

Fleuret, A. et Paillole, P. (2019). L'insertion sur le marché du travail à Mayotte Le diplôme, clé de l'insertion professionnelle. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4210656>

de Léonardis, M., Capdevielle-Mognibas, V., et Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 5-27.

Lannegrand-Willems, L. (2014). La construction de l'identité. Dans M. Claes, et Lannegrand-Willems, L. (Dir.). *La psychologie de l'adolescence*. Nouvelle édition [en ligne]. Presses Universitaires de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/5160>

Lansade, G. (2021). « La vision des inclus » Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux. Collection « Recherches » INSHEA, Champ Social.

Lefer Sauvage, G. (2022, mai). Construction identitaire vocationnelle chez le lycéen mahorais présentant des troubles cognitifs par les outils numérique : une accessibilité possible ? Communication orale dans le cadre du colloque CRIFPE, Montréal.

---

## Fuir ou construire l'école populaire ? Le cas de la métropole nantaise

HUGRÉE Cédric<sup>1</sup>, **POULLAOUEC Tristan**<sup>2</sup>

<sup>1</sup>CSU-CRESPPA, CNRS, France ; <sup>2</sup>CENS, Université de Nantes-CNRS, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Marchés scolaires, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : choix scolaires, enseignement privé, ségrégation scolaire, géographie sociale

### Introduction

Pour comprendre une partie des processus qui font de l'institution scolaire un lieu décisif de la reproduction des inégalités sociales, il faut explorer les mécanismes de construction des populations scolaires à l'échelle locale (van Zanten, 2009). Pour ce faire, les outils de la géographie sociale sont précieux (Caro, Rouault, 2010), à condition d'accéder aux données pertinentes pour caractériser d'une part les territoires et de l'autre les établissements scolaires dans un périmètre dont les règles institutionnelles et l'histoire scolaire sont connus. L'étude du cas de l'entrée au collège dans la métropole nantaise est à cet égard instructive. Cette communication sous forme de poster s'inscrit dans le fil rouge des travaux sur l'inclusion dans la mesure où elle questionne le poids du clivage entre enseignement public et enseignement privé, particulièrement fort en Loire-Atlantique et interroge les règles de la carte scolaire et de son contournement. Notre perspective invite ainsi à ne pas réduire la ségrégation scolaire à un simple décalque de la ségrégation résidentielle.

### Méthodologie

Menée en collaboration avec des cartographes nantais (Christophe Batardy et Simon Charrier, ESO, CNRS) dans le cadre d'un *Atlas social de la métropole nantaise* (Madoré & Rivière, 2021), cette étude s'appuie sur deux séries de données géolocalisées. D'une part, nous exploitons la *Base Centrale Scolarité* recensant la quasi-totalité des élèves scolarisés en 2017-2018 dans l'enseignement du second degré, qui décrit à la fois leurs caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques administratives et géographiques de leurs établissements. D'autre part, nous tirons partie des données localisées à l'Iris du *Recensement Général de la Population* de 2016 réalisé par l'Insee. Les périmètres de la carte scolaire des collèges publics sont fournis par le département de la Loire-Atlantique.

### Résultats

Nos traitements font apparaître de grandes disparités sociales entre les établissements et soulignent le rôle de l'enseignement privé dans ce qui peut être qualifié de ségrégation scolaire, notamment à Nantes. En comparant la composition sociale des publics scolaires et celle des secteurs de recrutement des établissements, nous identifions aussi les collèges faisant l'objet d'un évitement par les catégories favorisées au profit de collèges où leurs enfants sont surreprésentés, dans l'enseignement public comme dans l'enseignement privé.

### Discussion

En nous appuyant sur les travaux disponibles, nous suggérons deux pistes d'interprétation de ces écarts : d'une part l'absence de réglementation visant « le brassage social » dans l'enseignement privé, d'autre part les possibilités de contournement de la carte scolaire dans l'enseignement public.

### Bibliographie

Caro, P., & Rouault, R. (2010). *Atlas des fractures scolaires en France*. Autrement; Paris

Barrault-Stella, L. (2017). De fausses adresses pour contourner la carte scolaire. *Arrangements avec le droit et fidélité à l'État*. *Sociétés contemporaines*, 108(4), 125-154.

Madoré, F., & Rivière, J. (s.d.). *L'Atlas social de la métropole nantaise : Le projet* [Text]. <https://asmn.univ-nantes.fr>; ESO - Espaces et Sociétés - UMR 6590. <https://doi.org/10.48649/asmn.303>

vanZanten, A. (2009). Choisir son école. *Stratégies familiales et médiations locales*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/choisir-son-ecole--9782130558163.htm>

## Utilisation des TIC dans les pratiques d'enseignement en cours magistraux telles qu'observées dans les salles de classe et déclarées par les enseignants à l'université de Kinshasa

KATAMBA Maurice<sup>1</sup>, FRENAY Mariane<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université catholique de Louvain, Belgique ; <sup>2</sup>Université catholique de Louvain, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : TIC, pratiques d'enseignement (PE), pratiques observées (PO), pratiques déclarées (PD), Université de Kinshasa (UNIKIN)

### Introduction

Cette étude porte sur la mobilisation des TIC en cours magistraux par des enseignants de l'UNIKIN. La question est traitée à deux niveaux : l'accès aux TIC ainsi que les types de TIC et les raisons de leur utilisation.

Depuis 20 ans, maintes recherches francophones ont été orientées vers le champ du numérique à l'enseignement supérieur pour en comprendre les enjeux (Ben Youssef et Rallet, 2009 ; Duguet & Morlaix, 2017). Ces études ont cherché à examiner, notamment l'apport des TIC dans l'enrichissement des contenus d'enseignement (Ben Youssef & Rallet, 2009), les dispositifs pédagogiques en rapport avec les TIC (Lamine & Petit, 2014), l'impact des TIC sur la scolarité et les performances des étudiants

(Ben Youssef & Rallet, 2009 ; Dahmani & Ragni, 2009), sur les méthodes pédagogiques des enseignants (Duguet & Morlaix, 2018), les causes d'usage et de non-usage des TIC par des enseignants (Boudokhane, 2006 ; Duguet, Morlaix & Perez, 2018 ; Trestini, 2012) et leur perception des TIC (Duguet & Morlaix, 2017). En Afrique francophone, nombre de ces études ont longtemps cherché, à situer l'ampleur de la fracture numérique entre les universités du Nord et celles du Sud. D'autres se sont penchées récemment sur l'intégration et l'usage des TIC au supérieur (Kitumu, 2019 ; Lat & Sidir, 2015).

Très peu de ces études se sont intéressées à l'utilisation des TIC pendant le cours. C'est cette carence que notre étude ambitionne de combler, particulièrement en contexte congolais. Nos questions sont les suivantes :

- À quel type de TIC les enseignants font-ils recours pendant les cours ?
- Quelle est la proportion d'utilisation des TIC par rapport aux autres méthodes pédagogiques ?
- Quelles raisons sous-tendent l'utilisation des TIC à l'UNIKIN ?

### Approches méthodologiques

Les données de la plupart de travaux antérieurs ont été générées soit, au moyen des questionnaires et entretiens, soit, à partir des rapports d'enquêtes commanditées. Dans ce travail, nous privilégions l'observation des PE *in situ*. Entre 2019 et 2021, ces observations ont été réalisées à l'aide d'une grille d'observation systématique préalablement mise au point. Des entretiens compréhensifs ont été également réalisés auprès des enseignants observés.

### Résultats attendus

Les résultats des observations et leur fiabilité inter-observateurs seront présentés. Ils permettront de rendre compte de l'utilisation des TIC pendant le cours. Les entretiens permettront d'en comprendre les raisons sous-jacentes. Une discussion permettra de situer ces résultats par rapport aux travaux antérieurs et d'en tirer les implications pratiques.

#### Bibliographie

Davis, F. D., Bagozzi, R. P. & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2632151>

Duguet, A., Morlaix, S. & Pérez, W. (2018). Utilisation du numérique par les enseignants à l'université : description et analyse des facteurs explicatifs. *Lien social et Politiques*, (81), 192-211. Retrieved from <https://doi.org/10.7202/1056311ar>

Katamba Muamba, M., Frenay M., Coertjens, L., & Mukendi wa Mpoyi, P. (2022). Observer les pratiques d'enseignement à l'université : adaptation et validation contextuelle du Teaching dimensions observation protocol en contexte d'enseignement supérieur congolais (en cours).

Kitumu Mayimona, B.B. (2019). Usage d'internet par les enseignants des universités congolaises : profils d'usagers, habitudes et significations d'usages (doctoral dissertation, UCLouvain).

Trestini, M. (2012). Causes de non-usage des TICE à l'Université : des changements ?, *Recherches & éducations*, 6, 13-33. Retrieved from [Http://rechercheseducations.revues.org/935](http://rechercheseducations.revues.org/935)

## *La formation Certificat en Pédagogie Universitaire (CPU) à Madagascar : description et évaluation des pratiques de pédagogie active réalisées à l'Université d'Antananarivo (UA)*

**RAFANOMEZANTSOA Ny Rindralalaina, FRENAY Mariane, COLOGNESI Stéphane, PARMENTIER Philippe, WERTZ Vincent**

Université catholique de Louvain, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Enseignement supérieur, Pratiques pédagogiques, Pédagogie active, Innovation pédagogique, Formation des enseignants

Après l'adoption du système LMD, l'amélioration de l'enseignement et de la qualité des apprentissages à l'Université d'Antananarivo (UA) est au cœur de plusieurs initiatives. Dans ce cadre, les partenaires belges (ARES) et malgaches ont créé le Certificat en Pédagogie Universitaire (CPU) en mars 2019. C'est une formation destinée à améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et elle propose une approche pragmatique des modalités de l'apprentissage actif. En effet, elle vise à fournir aux enseignants des conditions « qui leur permettent de reconnaître les besoins de leurs étudiants » (Frenay et al., 2010, p.66) et à les familiariser avec certaines démarches pédagogiques innovantes. C'est dans ce contexte que les études de notre thèse consistent à étudier et consolider l'implémentation du CPU. Cette recherche, basée sur l'amélioration de l'apprentissage des étudiants grâce à des pratiques pédagogiques (actives) renouvelées, a comme visée de documenter si et en quoi les pratiques actives exercent un rôle sur la qualité de l'apprentissage (Roberts, 2019). Partant des deux questions de notre recherche : « Quelles sont les caractéristiques des dispositifs d'apprentissage actif à l'UA ? » et « Quelles sont les perceptions des enseignants par rapport à l'apprentissage actif ? », notre contribution vise à mettre en évidence la variété des pratiques pédagogiques, les types d'activation pédagogique et les conceptions de l'enseignement des enseignants. Suite à une revue de la littérature permettant de définir l'innovation pédagogique, nous présenterons une approche théorique de la pédagogie active (Lison & Jutras, 2014), les dimensions des pratiques pédagogiques (Stronge et al., 2011) et les relations entre conceptions de l'enseignement et pratiques pédagogiques (Demougeot-Lebel et Perret, 2010). La partie empirique consiste en une étude de terrain à l'UA, via un total de 98 questionnaires administrés auprès des enseignants, dont une quinzaine d'enseignants en formation au CPU. En s'inspirant des travaux de Stronge et al. (2011), nous avons recueilli leurs méthodes d'enseignement et leurs conceptions de l'enseignement. Des prises d'information sur l'UA et les enseignants ont été également menées. Les analyses quantitatives déjà réalisées montrent (1) qu'il existe une variété dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants (2) que ceux ayant une vision de l'enseignement centré sur l'enseignant s'appuient sur les méthodes traditionnelles et (3) que ceux ayant une vision de l'enseignement centrée sur l'étudiant ont une forte propension à utiliser les



méthodes actives. Des analyses plus fines, en relation avec des données sociodémographiques, seront présentées lors de la conférence.

#### *Bibliographie*

- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Colet, N. R., Paul, J.-J., & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, 63-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.2253>
- Lison, C., & Jutras, F. (2014). Innover à l'université : Penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.769>
- Roberts, D. (2019). Higher education lectures: From passive to active learning via imagery? *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 63-77. <https://doi.org/10.1177/1469787417731198>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>

## *La place des ODD dans les programmes de formation des ingénieurs : perceptions croisées des enseignants et des élèves ingénieurs*

**GILLET Christiane, KÖVESI Klara**

ENSTA Bretagne, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : formation des ingénieurs, curriculum, ODD (Objectifs de Développement Durable)

Déployée au sein d'un projet de recherche européen (A-STEP 2030), la recherche présentée questionne l'intégration des objectifs de développement durable (ODD) dans le programme de formation d'une école d'ingénieurs. Elle interroge les représentations des élèves et des enseignants, au regard d'une affirmation : « les technologies développées par les ingénieurs doivent être connectées aux enjeux de la société ». Cette recherche examine le rapport établi par ces deux types d'acteurs de la formation sur le lien établi dans le curriculum, entre technologies et ODD au regard d'une finalité de développement socio-économique pérenne (Beagon et al., 2019). Cette problématique sera exposée plus avant lors de la communication.

La méthode repose sur une approche qualitative (avec approbation éthique). Deux groupes de participants volontaires (9 élèves ingénieurs et 7 enseignants), relevant d'une grande école d'ingénieurs, ont été constitués selon une diversité de profils (spécialité de formation ou d'enseignement, ancienneté, nombre d'années d'études). Le recueil de données s'est fait par groupe de discussion (Parker et Tritter, 2006). Et leur analyse a reposé sur l'approche générale inductive (Thomas, 2006).

Trois résultats majeurs émergent de l'analyse. D'abord, les représentations des enseignants et des élèves montrent une bonne intégration des problématiques de DD dans les programmes de formation. Une différence notable concerne les problématiques liées à la lutte contre les changements climatiques et la pauvreté, identifiées par les élèves mais peu par les enseignants. Ensuite, élèves comme enseignants énoncent des représentations similaires quant à l'intégration dans le curriculum des ODD concernant la qualité de la formation, du travail, des rapports hommes/femmes, de la consommation et production responsables, de la communauté durable et des institutions efficaces. Enfin, les ODD concernant la faim dans le monde, l'accès à l'eau propre, la réduction des inégalités sont peu ou pas cités par les deux groupes.

Ces différences seront discutées au regard de pratiques d'enseignement qui favorisent peu un partenariat *élèves/enseignant* pour réaliser cette ambition d'une présence forte du DD dans les programmes de formation. Un objet d'étude se dégage, relevant du passage d'un modèle de formation compétitif vers un modèle plus coopératif. Consolider l'apprentissage à la collaboration pourrait inciter au respect de la diversité, de la prise de conscience des forces d'un environnement inclusif et solidaire, si l'objectif est de rendre les élèves ingénieurs acteurs de leur formation (Thürer et al., 2018).

#### *Bibliographie*

- Beagon, U., Tabas, B. et Kövesi, K. (2019). Report on the Future Role of Engineers in Society and the Skills and Competences Engineering will Require, A-STEP 2030 - Report 1 Literature Review, 1-70.
- Parker, A. et Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27, 237-246.
- Thürer, M., Tomašević, I., Stevenson, M., Qu, T. et Huisingh, D. (2018). A systematic review of the literature on integrating sustainability into engineering curricula. *Journal of Cleaner Production*, 181, 608-617.

---

## L'expérience d'un temps de retour à soi en début de cours à l'université : impact sur le bien-être

**SPITZENSTETTER Florence, JACQUOT Fanny**

Université de Strasbourg, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Education et santé, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : anxiété ; apprentissage ; pleine conscience ; respiration ; stress

Face au mal-être exprimé par les étudiants en France (SMEREP 2018) et dans de nombreux pays, phénomène accentué depuis la pandémie de coronavirus (Patias et al., 2021), l'introduction de pratiques de méditation de pleine conscience dans les universités constituent un levier d'amélioration possible. En effet, depuis les années 2000, de plus en plus d'études scientifiques démontrent que ces pratiques qui consistent notamment à orienter pendant un temps donné et de façon régulière son attention de manière systématique sur un objet, intérieur (comme la respiration) ou extérieur (comme un son) agissent favorablement sur le niveau de stress ou d'anxiété des apprenants (Dunning et al., 2019 ; Galante et al., 2018).

En nous inspirant de dispositifs d'ores-et-déjà appliqués dans le milieu scolaire et dans la perspective qu'il soit totalement intégré au cycle d'apprentissage classique, nous avons souhaité mettre en place un dispositif simple et peu contraignant. En l'occurrence, il s'agissait pour les enseignants de différentes composantes, volontaires et initiés, de proposer aux étudiants quelques minutes de retour à soi centré sur la respiration en début de chacun de leurs cours.

Afin d'évaluer les éventuels effets de cette approche nous avons proposé à l'ensemble des étudiants de l'université de Strasbourg de répondre à un questionnaire comprenant notamment des échelles de stress, d'anxiété et de sentiment d'auto-efficacité. Ce questionnaire a été proposé au temps T0, avant la mise en place du dispositif par les enseignants volontaires puis une seconde fois après 14 semaines T1 [1].

Si peu de répondants ayant bénéficié du dispositif ont répondu à la fois aux temps T0 et T1 (N=59), il n'en demeure pas moins qu'un effet positif semble être présent. En effet, qu'il s'agisse du niveau de stress, du niveau d'anxiété ou encore du sentiment d'auto-efficacité, nous observons qu'alors que ces indicateurs se dégradent entre T0 et T1 chez les étudiants en l'absence du dispositif (groupe apparié, N=59), ils se maintiennent à leur niveau initial chez les étudiants ayant bénéficié du dispositif. Bien que réduite à son plus simple exercice, notre dispositif semble malgré tout avoir pu jouer le rôle de bouclier protecteur face à la dégradation de l'état de bien-être des étudiants au fil des semaines. Nos résultats rejoignent ainsi ceux obtenus à l'aide d'autres types de dispositifs (Galante et al, 2021). Les limites et les difficultés dans la mise en œuvre du dispositif seront également abordées.

[1] Un troisième temps (T2) de questionnement est en cours de réalisation.

*Bibliographie*

Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents - a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 60(3), 244–258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>

Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., Lathia, N., Howarth, E., & Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet. Public health*, 3(2), e72–e81. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)

Galante, J., Friedrich, C., Dawson, A.F., Modrego-Alarcón, M., Gebbing, P., Delgado-Suarez, I., Gupta, R., Dean, L., Dalgleish T., White, I.R., & Jones, P.B. (2021). Mindfulness-based programmes for mental health promotion in adults in nonclinical settings: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *PLOS Medicine*, 18(1): e1003481. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003481>

Patias, N.D., Von Hohendorff, J., Cozzer, A.J., Flores, P.A. & Scorsolini-Comin, F. (2021). Mental Health and Coping Strategies in Undergraduate Students During COVID-19 Pandemic. *Trends in Psychology*, 29, 414–433 <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00069-z>

SMEREP (2108). Santé des étudiants et des lycéens : <https://www.promosante-idf.fr/sites/default/files/smerep-enquete-sante-2018-20180625-v4.pdf>

## Object recognition in children's drawings of different painting techniques using the machine learning method TensorFlow

**BUCHMANN Sarah, HÄUBI Jöelle, ELPEZA Vita**

FHGR Fachhochschule Graubünden, Switzerland

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils

*Mots-clés* : digitization, machine learning, object recognition, children's drawings, painting techniques

The present work in the field of applied future technologies tests whether and to what extent the painting technique has an influence on object recognition with artificial intelligence in children's drawings. Digital image data is still an uncommon type of source for historical education research. This experiment serves the long-term accessibility to digital research data. In the preliminary work, a machine learning algorithm was trained to recognize objects in children's drawings. Three object classes frequently found in children's drawings were to be distinguished: House, Tree, and Person. Drawings in ten painting techniques were available. The technical tools used for the experiment were TensorFlow and YOLO (You Only Look Once), which work with neural networks modeled on the human brain. It turned out that surprisingly good values in the visual recognition of the selected objects could already be achieved with relatively few images. Nevertheless, the technique is still error-prone, and finding the cause of errors remains hypothetical. Artificial neural networks are so complex and intertwined that the reasons for their decisions

---

are not (yet) comprehensible. Therefore, it is necessary to study the algorithm in more detail before it can be applied independently. Thus, for the present experiment, the object categories House, Tree, and Person were retained. For the training, however, the algorithm was trained exclusively with images of one painting technique in order to find out what influence this has on the results. The three object categories were independently trained in the styles colored pencil, watercolor and gouache, where more images were available, which usually has a positive effect on the results. On this poster, the influence of the painting style on the results will be shown and interpreted. The results are presented visually, with examples of children's drawings, showing the object recognition (position and object), as well as the accuracy (percentage) assumed by the algorithm. It is expected that due to the additional restriction to painting techniques, more precise hypotheses will be possible about the reasons for very positive or strikingly negative results in object recognition in children's drawings. All drawings were provided by the Foundation Pestalozzianum. As digital image data is rather rare in historic image closure, this experiment should give new insights in the field of digital humanities. Once it is possible to make the algorithm error-free with a very high degree of certainty, machine learning could be applied, for example, to the automated indexing of children's drawings.

#### References

- Bak, P. M. (2020). *Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache, Denken: Allgemeine Psychologie I – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert*. Springer, Berlin.
- Bochkovskiy, A.; Wang, C.-Y. & Liao, H.-Y. M. (2020). YOLOv4: Optimal Speed and Accuracy of Object Detection. <https://arxiv.org/pdf/2004.10934> [11.12.2021].
- Buck, John N. (1948). The HTP test\*. *Journal of Clinical psychology*, 4, 151-159. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1097-4679\(194804\)4:2%3C151::AID-JCLP2270040203%3E3.0.CO;2-O](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1097-4679(194804)4:2%3C151::AID-JCLP2270040203%3E3.0.CO;2-O) [20.11.2021]. \*Psychological personality test using freehand drawings of the objects House, Tree and Person
- Paass, G. & Hecker, D. (2020). *Künstliche Intelligenz: Was steckt hinter der Technologie der Zukunft?* Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Ziegler, M. (2018). *Object Recognition with Convolutional Neural Networks*. Universität Bamberg. [https://cogsys.uni-bamberg.de/teaching/ws1718/sem\\_m2/Seminararbeit\\_Kognitive\\_Systeme\\_Michael\\_Ziegler.pdf](https://cogsys.uni-bamberg.de/teaching/ws1718/sem_m2/Seminararbeit_Kognitive_Systeme_Michael_Ziegler.pdf) [20.11.2021]

## *Les espaces apprenant de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)*

### **HOFFERT Céline**

Université de Strasbourg, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Education tout au long de la vie, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : VAE, expérience, apprenance, espace, accompagnement

Cette communication interroge la circulation des candidats à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), et celle des savoirs d'expérience et de références dans une pluralité d'espaces. Nous questionnons le rôle de l'accompagnement pour construire un parcours de validation apprenant.

La VAE transforme l'expérience en diplôme : le candidat sélectionne des situations d'expérience, les explicite, en dégage ses compétences et connaissances, les formalise dans un dossier soumis à l'évaluation du jury. L'exercice spécifique et singulier s'inscrit dans un contexte socio-économique sous tension, où le diplôme est levier d'insertion professionnelle. L'accompagnement multimodal, présentiel et distanciel, individuel et collectif, tente de répondre aux besoins des candidats.

Notre recherche, s'appuyant sur un cadre théorique anthropologique et psychosocial, interroge les processus de construction de soi de l'individu à travers l'expérience. Nous souhaitons saisir les transformations induites par la VAE, interrogeant la dimension apprenante du dispositif. L'apprenance (Carré, 2020) est l'ensemble de dispositions à apprendre. Le rapport de l'individu à l'apprentissage et les contextes interagissent en situation d'apprentissage. Il s'agirait donc de s'appuyer sur les dispositions de l'individu et de mobiliser les contextes, pour favoriser l'apprentissage.

L'accompagnement peut être ressource pour l'individu (Paul, 2020). Son inscription dans des espaces existants ou créés spécifiquement nous semble placer le candidat dans des situations d'interactions variées, qui participent de son cheminement. Nous pensons que la traversée d'espaces pluriels en VAE est apprenante ; elle valoriserait les compétences acquises par le candidat, soutiendrait le développement de nouvelles compétences ainsi que la construction de soi de l'individu.

Une première enquête a été menée auprès d'accompagnateurs VAE de l'enseignement supérieur. Nous avons mis en évidence l'existence d'espaces traversés en VAE, académiques, professionnels et personnels. Trois dimensions des espaces ont été retenues : la localisation des espaces, les interactions qui s'y jouent, ainsi que les temporalités. Le caractère global, hybride et évolutif des espaces en VAE a été souligné.

L'espace comme concept en devenir interroge le caractère apprenant des dispositifs d'accompagnement. La suite de notre recherche s'appuiera sur l'analyse de conclusions de dossiers de VAE. Des entretiens de récits d'expériences avec des candidats seront conduits. Il s'agira d'éclairer l'organisation de ces espaces, leur structure et leur impact sur le parcours des candidats. Il s'agira aussi d'apprécier la valeur de ces espaces pour les candidats engagés en VAE ainsi que la valeur construite par ces espaces.

#### Bibliographie

- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Paris : Dunod.
- Hoffert, C., Triby, E., Pagoni, M. (2021). La VAE, un dispositif modèle pour les apprentissages à venir. Colloque AUP TIC éducation, 17-19/11/2021, Sierre (Suisse).
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Triby, E. (2014). La VAE un dispositif d'estimation de la valeur de l'expérience. *Recherches 1 éducations* [En ligne], 10 | mars 2014, document 9, mis en ligne le 31 mai 2014, consulté le 14 février 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1982>

## **Pratiques et politiques de l'éducation numérique : des théories et des mythes aux usages | AREF\_S15A\_01**

*Président(s) de session* : **AUDÉTAT Marc** (Université de Lausanne), **FASSA Farinaz** (Université de Lausanne), **SORMANI Philippe** (Université de Lausanne), **BUGMANN Julien** (Haute école pédagogique du Canton de Vaud)

*Discutant(s)* : **AUDÉTAT Marc** (Université de Lausanne)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Politiques éducatives et régulations, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Sciences de l'éducation, étude du numérique à l'école, analyse des interactions, étude des imaginaires et des promesses des technosciences, sociologie de l'innovation et des usages.

Ce symposium a pour but d'étudier les articulations ou les décalages entre les injonctions et justifications des politiques d'éducation numérique et les pratiques pédagogiques. Il vise à interroger les conceptions du numérique à partir desquelles une politique est promue et décidée – "éduquer à la pensée computationnelle", "refonder l'école", "préparer aux métiers de demain", "former à la citoyenneté numérique", etc. Il se pose la question des buts et motivations de départ et se préoccupe des résultats observables et des conséquences. Il s'intéresse aux théories ou mythes du numérique qui président à des réformes scolaires et à leurs traductions ou non dans les mises en application effective et les usages. Partant du constat que les politiques d'éducation numérique se construisent sur des bases scientifiques et épistémiques différentes et parfois floues, il se demande sur quelles observations et recherches l'éducation numérique peut être fondée.

En ce sens, ce symposium entend collecter des approches différentes et interdisciplinaires, partant des politiques ou des pratiques, mettant en perspective des retours d'expérience et des évaluations des résultats scolaires, afin de renforcer les capacités de nos équipes de recherche sur ces questions. Il s'intéresse autant aux promesses faites qu'aux réformes décidées. Il veut également donner place aux résistances et aux critiques qu'elles suscitent dans l'éducation, dans la mesure même où ces dernières sont souvent (lorsqu'elles ne sont pas passives) fondées sur l'expérience et une connaissance du numérique qui témoignent d'une appropriation raisonnée des technologies dans la pédagogie. Il est ouvert à des approches partant de l'analyse des politiques mises en œuvre dans divers espaces nationaux, des objectifs pédagogiques, ou du terrain des interactions *in situ* entre enseignés, médiations technologiques et enseignants.

*Bibliographie*

Audétat, M. et al. (2015) Sciences et technologies émergentes : Pourquoi tant de promesses ? Paris, Hermann.

Citton, Y. (2014) Pour une écologie de l'attention. Paris, Seuil.

Fluckiger C. (2017) "Innovations numériques et innovations pédagogiques à l'école". Recherches, 66, pp. 119-134.

### *La réception des discours institutionnels sur l'enseignement de l'informatique par des enseignants de l'école primaire française.*

**FLUCKIGER Cédric**

Université de Lille – Théodile-CIREL (ULR 4354)

L'impulsion récente donnée à l'enseignement de l'informatique dans plusieurs pays européens conduit à des évolutions dans la formation initiale des enseignants, mais a aussi des effets sur les enseignants du primaire et du secondaire déjà en poste. Pour les enseignants, enseigner ces nouveaux contenus pour lesquels ils n'ont, pour beaucoup, pas été formés n'est en effet pas simple. Pour se faire une idée des contenus, des modalités de travail possibles, des outils didactiques disponibles, les enseignants disposent des instructions officielles, des discours institutionnels ou encore de quelques ouvrages pouvant servir de manuels scolaires.

Or en France, comme le rappellent Baron et Drot-Delange (2016), cet enseignement a une double visée : éduquer les élèves à une culture technique et informatique, en leur donnant les moyens de comprendre les traitements réalisés par les systèmes qu'ils utilisent, et les initier à des notions en informatique. L'analyse des discours institutionnels, prescriptions, documents d'accompagnements en passant par les rapports ministériels ou les ouvrages scolaires (Vandeveldt et Fluckiger, 2020) montre qu'ils ne permettent pas de clarifier pour les enseignants les visées possibles de ces enseignements et entretiennent des confusions entre *informatique* et *numérique*.

C'est pourquoi nous nous sommes attachés, au sein du projet de recherche IE CARE (financé par l'ANR française), à comprendre qualitativement la réception de ces discours par les enseignants. Nous montrerons, sur la base d'une quinzaine d'entretiens avec des enseignants d'école primaire, l'importance de la « composante personnelle » (Robert et Rogalski, 2002) dans l'appréhension de ces contenus par les enseignants (la pratique et le sentiment personnel de maîtrise étant cruciaux dans la fait de mettre

---

effectivement en œuvre de tels enseignements, avant même la formation), le poids des représentations sur les élèves, leurs capacités en matière de numérique et leurs besoins, ainsi que la difficulté à appréhender les visées de ces contenus.

#### *Bibliographie*

Baron, G.-L. & Drot-Delange, B. (2016). L'informatique comme objet d'enseignement à l'école primaire française ? Mise en perspective historique. *Revue française de pédagogie*, 195, pp. 51-62.

Robert A., Rogalski J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, 2, pp. 505-528.

Vandevelde I. & Fluckiger C. (2020). L'informatique prescrite à l'école primaire. Analyse de programmes, ouvrages d'enseignement et discours institutionnels. *Colloque International Didapro-DidaSTIC 8*, Lille, 5-7 février 2020.

## *Education numérique: entre agenda politique, marché technologique, et expertise et expérience pédagogique*

### **AUDÉTAT Marc**

Université de Lausanne (UNIL)

L'éducation numérique est le résultat schématiquement du croisement de trois logiques, celle de l'agenda politique, celle du marché des technologies, et la logique des enjeux pédagogiques de l'école et de la formation. Les injonctions politiques et les promesses des technologies pour l'éducation orientent les choix et décisions, mais ce sont les pratiques qui éventuellement viennent confirmer ou contredire les discours - toute nouvelle technologie ne révélant l'ensemble de ses enjeux qu'à l'usage. À l'école, les outils numériques montrent des performances ambivalentes, et il est donc primordial d'accumuler de l'expertise, et des expériences, et de mener de la recherche de la meilleure qualité possible à disposition des décideurs. Sur la base d'un corpus constitué des débats au niveau fédéral, puis cantonal, nous menons ici une analyse sur la genèse et la mise en œuvre d'une politique publique.

Pour expliquer comment se décide et se déroule l'éducation numérique dans divers cantons suisses, nous retraçons l'agenda politique qui a fixé des objectifs de développement à l'horizon 2023, et considérons l'évolution du marché des technologies pour l'éducation tout en suivant les pratiques des formateurs·trices, des enseignants·es, et les scénarios pédagogiques proposés. Notre recherche procède également à une analyse des interactions in situ entre robots éducatifs, enseignants·es et élèves dans le cadre scolaire.

L'idéal de toute politique publique serait d'être basée sur de l'expertise et de l'évaluation, mais dans les faits, on constate que les discours, les intérêts et les contingences - dans notre cas par exemple "la crise des écrans" qui a suivi l'introduction des tablettes tactiles connectées dans certaines écoles - pèsent sur les orientations, le tout étant d'évaluer le degré de cohérence ou d'écart entre ces différentes logiques. C'est pourquoi, à l'inverse d'une approche positiviste qui demanderait "comment se présente le problème?", nous partons de la sociologie politique qui pose la question "comment le problème est-il représenté?" (Bacchi, 2009).

Les promesses des "ed-tech", ou technologies pour l'éducation, remontent aux années 1960 (Chan, 2019), et les politiques actuelles ont des précédents dans les années 1990 et 2000 (Fassa, 2005). Elles ont été remises au goût du jour dans la perspective de l'IA (Teräs et al., 2020). Nous avons pu observer jusqu'ici que les contingences de la politique et du marché avaient un rôle majeur, parfois même à l'encontre de l'expertise et des expériences en matière pédagogique. Dans de nombreux cas, les politiques d'éducation numérique ne parviennent pas à faire l'unanimité et sont recalées.

#### *Bibliographie*

Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* French Forest, New South Wales: Pearson Australia.

Chan Anita Say (2019). « Venture Ed. Recycling Hype, Fixing Futures, and the Temporal Order of Edtech » . In Vertesi Janet and Ribes David eds: *digitalSTS: a Field guide for Science and technology Studies*. Princeton University Press, New Jersey.

Fassa, F. (2005). *Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs*. Lausanne: Éd. Payot Lausanne.

Teräs Marko et. al. (2020). « Post-Covid-19 Education and Education technology 'Solutionism': a Seller Market » . *Postdigital Science and Education* (2020) 2: 863-878

## *La part de liberté des acteurs éducatifs dans l'intégration du numérique en éducation*

### **COLLIN Simon**

Université du Québec à Montréal

Cette présentation a pour but d'interroger la part de liberté dont disposent les enseignants au regard de l'intégration pédagogique du numérique. En mobilisant les études du social shaping of technology (MacKenzie et Wacjan, 1985), nous partons du postulat que l'intégration du numérique en éducation fait intervenir une multitude d'acteurs (économiques, informatiques, politiques, exécutifs, éducatifs, etc.) depuis la conception technique jusqu'aux usages pédagogiques en passant par l'administration scolaire. Or ces acteurs contribuent tous, à des moments différents et dans des proportions variables, à façonner l'intégration du numérique en éducation en fonction des valeurs qu'ils poursuivent et qu'ils y inscrivent, ces dernières n'étant pas uniquement pédagogiques. En participant à l'intégration du numérique en éducation, ces divers acteurs doivent donc sans cesse les négocier, les hiérarchiser et les pondérer les unes par rapport aux autres (Feenberg, 2004) et contribuent ainsi à stabiliser progressivement le numérique en éducation. Or, la plupart des acteurs éducatifs interviennent de façon prépondérante à la fin du processus

---

d'intégration du numérique et doivent donc composer avec certaines valeurs imposées par d'autres (Vedel, 1994) et éventuellement motivées par d'autres intérêts que ceux pédagogiques. En outre, ceux d'entre eux qui interviennent en amont des usages pédagogiques du numérique (p. ex., en participant à l'élaboration de politiques sur le numérique en éducation) sont souvent non représentatifs du corps enseignant. Pour ces différentes raisons, l'intégration pédagogique du numérique constitue un processus contraignant dans lequel l'enseignant visé correspond rarement aux enseignants réels, ce qui demande à ces derniers de s'y plier dans la mesure du possible. Dans cette perspective, la part de liberté des enseignants paraît réduite au sein de leurs usages pédagogiques du numérique. Pour l'accroître, nous ouvrons des pistes de réflexion qui cherchent à démocratiser davantage le numérique en éducation, notamment en privilégiant des espaces « hors-usage », soit des espaces délibératifs au sein desquels les enseignants seraient à même de discuter des orientations qu'ils souhaitent attribuer à l'intégration du numérique en éducation.

#### *Bibliographie*

Feenberg, A. (2004). (Re)penser la technique : vers une technologie démocratique. La découverte / MAUSS.

MacKenzie, D. et Wajzman, J. (dir., 2nd ed.) (1999). The social shaping of technology. Open University Press.

Vedel, T. (1994). Introduction à une socio-politique des usages. Médias et nouvelles technologies : pour une socio-politique des usages. Éditions Apogée.

## **Apprendre ensemble, comment articuler autonomie et nécessité communautaire dans un environnement (dé)responsabilisant? | AREF\_S15A\_02**

*Président(s) de session* : **RUFFIEUX Philippe** (HEP Vaud, Suisse)

*Discutant(s)* : **CHARLIER Bernadette** (Université de Fribourg, Suisse)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Communautés, familles et scolarisation

*Mots-clés* : Agentivité, Empowerment, Responsabilisation, Ouverture, Flexibilité

Le soutien à l'autonomie est l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux (Deci et al., 2001) et souvent mis en avant dans les formations pour engager les apprenants dans un processus d'apprentissage autodéterminé. Mais offrir de l'autonomie, comme une liberté de choix dans son parcours, implique pour les apprenants de s'en emparer. Est-ce toujours le cas ?

Au travers de trois formations mises en œuvre de manière différente (école obligatoire, universitaire, continue certifiée) nous avons constaté le clivage entre les apprenants qui se révèlent et ceux qui se retrouvent perdus dans un cadre mettant l'accent sur l'autonomie.

Nous proposons d'apporter des pistes de réflexion à partir de nos expériences et travaux de recherche sur les conditions d'empowerment des élèves et des étudiants pour que chacun, quelle que soit son origine sociale ou ses compétences de départ, puisse s'épanouir dans un environnement autonome, devenir responsable de son apprentissage et s'engager dans un collectif en construisant une communauté d'apprentissage par les échanges entre les membres.

Discuter des difficultés et besoins des apprenants passe inmanquablement par l'interrogation de l'étayage et de l'accompagnement de l'autonomie au sein des dispositifs — qui bien que souvent numériques, s'apparentent en premier lieu aux principes et valeurs sociopédagogiques injectées dans celui-ci — mais aussi de la posture enseignante qui accompagne les échanges.

#### *Bibliographie*

Ajzen, I. et Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The handbook of attitudes*, 173(221), 31.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. et Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.

Ryan, R. M. and J. G. La Guardia (2000). What is being optimized?: Self-determination theory and basic psychological needs. *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life*. S. H. Q. N. Abeles, American Psychological Association: 145–172.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to Make a Difference: Value Creation in Social Learning Spaces*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108677431>

### *Les classes mutuelles pour dépasser le paradoxe de l'autonomie*

#### **RUFFIEUX Philippe**

HEP Vaud, Suisse

Les élèves ont besoin d'être autodéterminés et autonomes pour apprendre, mais ils ne peuvent pas le faire seuls. De son côté, l'enseignant compte sur des élèves autonomes, alors qu'il ressent le besoin de contrôler la situation pour se sentir compétent. Ce paradoxe de l'autonomie (Fortin, 2005 ; Raab, 2016) peut être en partie résolu.

La validation mutuelle des compétences est une application des arbres de connaissances (Authier et Lévy, 1999) qui met l'accent sur la dimension d'enseignement mutuel. Les élèves s'investissent dans un rôle d'expert. Ils vont soutenir les apprentissages de leurs pairs par étayage et ainsi améliorer leur propre compréhension plus en profondeur (Nestojko et al., 2014). Cette nouvelle

---

responsabilité les engage dans leurs tâches et l'autonomie devient une force que chacun peut exercer selon ses besoins pour développer l'arbre de la communauté, communément sous forme hybride. Dans ce contexte technologique (et sociétal), la question de l'autonomie et de la capacité d'autorégulation est d'autant plus vive (Linard, 2003).

Notre contribution s'appuie sur notre récent travail doctoral (Ruffieux, 2020). La relation enseignant-élève (Virat, 2016) vient soutenir l'intégration du dispositif dont l'adoption dépend finalement d'un ensemble systémique et dynamique entre l'enseignant et ses élèves dans leur milieu dont la compréhension permet d'expliquer les conditions de réussite ou les rechutes vers un enseignement directif.

Des entretiens d'autoconfrontation ont montré qu'au regard du maître, certains élèves peinent à développer leur autonomie jusqu'à mettre en danger le bon fonctionnement du système alors qu'une majorité s'émancipe en développant des compétences transversales et en ont conscience. Nos résultats illustrent également l'influence réciproque de la posture de l'enseignant sur l'autonomie des élèves.

Afin d'alimenter la discussion, nous mettrons en perspective ces résultats (Ruffieux, *ibid.*) avec une recherche en cours dans deux classes mutuelles multiniveaux en mathématiques (secondaire I) afin d'éclairer certains éléments structurants soutenant l'autonomie, tels que les parcours d'apprentissages ou l'identification des experts, mais aussi par la posture de l'enseignant (Sarrazin, 2006) et la relation pédagogique (Virat, *ibid.*). Un questionnaire interroge les types d'engagements (Skinner et al., 2008) d'après ces spécificités.

#### Bibliographie

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies: enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans A. B. (dir.), Autoformation et enseignement supérieur (p. 241-263): Hermès / Lavoisier.

Nestojko, J. F., Bui, D. C., Kornell, N. et Bjork, E. L. (2014). Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages. *Memory & cognition*, 42(7), 1038-1048.

Ruffieux, P. (2020). Perspective psychosociale et systémique de la complexité du changement de posture enseignante : Acceptation d'un dispositif technopédagogique de validation mutuelle des compétences en classe (Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Genève, Genève, Suisse. doi:10.13097/archive-ouverte/unige:143487

Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*(157), 147- 177.

Skinner, E., et al. (2008). "Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?" *Journal of Educational Psychology* 100(4): 765-781.

## Pratiques pédagogiques ouvertes et libres

### **CLASS Barbara**

Université de Genève, Suisse

Cette contribution s'inscrit dans une démarche à la croisée du praticien réflexif et du praticien chercheur (Bédard, 2014).

Enseigner la méthodologie de recherche au niveau Master à des étudiant-es de technologies éducatives représente un véritable défi à l'aube de la société de la connaissance. Celle-ci se distingue par une créativité accrue pour redéfinir les normes, les valeurs, les épistémologies et les méthodes d'investigation du savoir en vue de construire une intelligence collective capable d'articuler le savoir dispersé (Innerarity, 2015). Pour faire acquérir cette compétence clé, nous nous appuyons sur le développement d'un esprit critique fort et la capacité de prendre en charge ses apprentissages de manière responsable au travers de pédagogies ouvertes. Ces dernières se caractérisent notamment par l'utilisation et la création de ressources éducatives libres, une technologie soutenant une communauté apprenante connectée, des parcours d'apprentissage individualisés et auto-régulés, une collaboration avec des acteurs extra-académiques et une évaluation réalisée par des parties prenantes concernés par le sujet (Huang et al., 2020).

La posture demandée à l'apprenant est totalement différente de celle d'exécuteur ou d'exécutrice de tâches selon un script prédéfini par l'enseignant-e dans un environnement cloisonné. L'approche ouverte nécessite de prendre des responsabilités en tant que groupe et en tant qu'individu, d'accepter l'imprévu, la réorientation, la révision constructive par les pairs et les experts, et de mettre à disposition publiquement la production commune, i.e. "renewable assessments" (Achour Rahmani et al., 2021 ; Bollier, 2016). Du côté enseignant-e, le modèle pédagogique plus global étant celui du dialogue interactif, cela demande d'être alerte, agile et de prendre des risques.

Dans ce contexte, l'autonomie apprenante se construit d'une part au travers du feedback, i.e. celui de l'équipe enseignante, celui des pairs et celui de diverses parties prenantes et d'autre part dans l'interaction avec la communauté d'apprentissage et, au-delà, celle concernée par le sujet traité. Enfin, ses capacités en matière de leadership, réflexion et agentivité viennent compléter sa boîte à outils pour réaliser un parcours d'apprentissage auto-régulé.

Certain-es étudiant-es sont à l'aise avec la prise en charge de leur parcours d'apprentissage mais d'autres le sont beaucoup moins. C'est ainsi qu'il nous semble pertinent de réfléchir à ce que signifie être étudiant-e à l'aube de la société de la connaissance pour outiller au mieux les apprenant-es et les enseignant-es. L'éducation ouverte et libre, Open Education, avec les pratiques pédagogiques qu'elle propose représente une piste intéressante qui est certainement à considérer.

#### Bibliographie

Achour Rahmani, R., Basset, G., Buffet, L., Class, B., Cousin, S., Cretard, T., Frelechoux, L., Gilles, V., Hervy, N., Jaouadi, M., Parmentier, H., Rioja, K., Santos Viera, L. et Zanetti, N. (2021). L'accès libre de la science ouverte et son impact sur les étudiant-es dans deux hautes écoles suisses. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5810448>

Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! Dans L. G. et L. C. (dir.), *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 97-109). DeBoeck.

Bollier, D. (2016). Toward renewable assessments. <https://opencontent.org/blog/archives/4691>

Huang, R., Tlili, A., Chang, T.-W., Zhang, X., Nascimbeni, F. et Burgos, D. (2020, 2020/07/06). Disrupted classes, undisrupted learning during COVID-19 outbreak in China: application of open educational practices and resources. *Smart Learning Environments*, 7(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00125-8>

Innerarity, D. (2015). Chapitre 3. La société de la connaissance et l'ignorance. Dans *Démocratie et société de la connaissance* (p. 47-65). Presses universitaires de Grenoble. <https://www.cairn.info/democratie-et-societe-de-la-connaissance--9782706122729-page-47.htm>

## *Communauté d'apprenants et pratiques du feedback en formation continue certifiée*

**DAELE Amaury**

HEP Vaud, Suisse

Depuis une quinzaine d'années, à l'Université de Genève, une formation continue certifiée en "Conception et développement de projets e-learning" de 12 crédits ECTS est organisée à l'intention, de formateurs d'adultes ou de l'enseignement supérieur, de gestionnaires de formation ou d'ingénieurs pédagogiques (Benetos & Peraya, 2015). Un groupe de 15 à 20 participants provenant d'horizons très divers (universités, ONG, entreprises publiques ou privées) s'impliquent dans les différents modules de formation avec pour objectif professionnel individuel de développer un projet de formation e-learning. Un soutien personnalisé au développement de ces projets est proposé dans le diplôme et les différents modules de formation y concourent également. Tout au long de la formation, différentes activités pédagogiques collaboratives visent aussi à former entre les participants une communauté d'apprentissage (Henri & Pudelko, 2003). Cependant, ce soutien n'est pas toujours suffisant pour prévenir les abandons ou l'étalement d'études (Benetos & Gagnière, 2018).

Dans cette contribution, nous cherchons à évaluer comment les participants perçoivent la mise en place d'une communauté d'apprentissage et l'offre de feedback personnalisé dans un des modules de formation dont le thème est centré justement sur les stratégies et les outils des communautés d'apprentissage. Plus précisément, les questions qui leur sont posées via un questionnaire portent sur leur motivation et leur engagement dans le programme de formation, ainsi que sur les modalités de feedback à propos de leur projet et de leur travail de réflexion. Si, comme le décrit la littérature (Brookhart, 2008 ; Henri & Pudleko, 2003), la participation à des communautés d'apprentissage et la réflexion suscitée par des feedbacks réguliers contribuent à la motivation et à la prise d'autonomie des apprenants adultes, alors nous aimerions savoir quelle en est la perception de nos étudiants et comment améliorer éventuellement ces stratégies de formation. La littérature, sur ces sujets, s'est beaucoup intéressée aux apprenants en formation initiale, obligatoire ou post-obligatoire, mais relativement peu à des adultes en formation continue qui ont des objectifs de développement professionnel.

### *Bibliographie*

Bélanger, C. (2013). La communauté d'apprentissage : Une approche innovante au développement pédagogique des formateurs. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 1-6. <https://doi.org/10.22329/celt.v6i0.3718>

Benetos, K., & Gagnière, L. (2018). Understanding student paths in higher education blended-learning : Beyond success and dropout. *Proceedings of the Online, Open and Flexible Higher Education Conference, Blended and Online Learning: Changing the Educational Landscape*. 317-326. <https://conference.eadtu.eu/download2468>

Benetos, K., & Peraya, D. (2015). Guiding Professional Life-long Learning Projects : The Case of an Immersive Blended Learning Certificate. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 41(4). <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26963/19871>

Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. ASCD.

Henri, F., & Pudelko, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 474-487. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00051.x>

## **Relations écoles-familles et perspective inclusive de l'éducation : les apports de recherches collaboratives | AREF\_S15A\_03**

### *Relations écoles-familles et perspective inclusive de l'éducation : les apports de recherches collaboratives*

*Président(s) de session* : **PELHATE Julie** (INSHEA), **FEUILLADIEU Sylviane** (Aix-Marseille Université)

*Discutant(s)* : **PIN Clément** (Cergy Paris Université)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Justice sociale, inégalités et équité, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : Recherche collaborative, inclusion, coéducation, relations école-famille

Cette proposition de symposium est portée par deux équipes (contributions 1 et 2) engagées depuis plusieurs années dans la conduite de recherches collaboratives sur les relations entre écoles et familles. Des premiers échanges ont été amorcés entre



---

elles sur la base de leur intérêt partagé pour cet objet de recherche et de la similarité de leur démarche de coproduction de connaissances entre chercheurs, enseignants et parents.

Le congrès de l'AREF, en plaçant en son cœur un thème aussi central que l'éducation inclusive, fournit l'occasion d'approfondir et de développer cet axe de recherche, utile à l'ensemble de la communauté scientifique. Car la littérature sur l'éducation inclusive, tout en étant attentive à l'expérience d'élèves individuellement considérés comme porteurs de « besoins éducatifs particuliers », souligne la nécessité d'étudier, plus largement, comment l'institution scolaire, dans la mise en œuvre de soutiens et d'aménagements différenciés, contribue (ou non) à concrétiser le principe d'égalité des chances. Les travaux disponibles montrent en effet que l'accessibilité scolaire passe par une action qui inclut elle-même tous les partenaires dont les parents.

Dès lors, nous proposons d'étudier dans quelle mesure la démarche de recherche collaborative constitue une occasion d'œuvrer à la formation d'alliances éducatives entendues comme des cadres de coopération entre chercheurs, parents, acteurs éducatifs scolaires et extra-scolaires favorisant plus particulièrement l'accès à la compréhension des attentes de l'école et de ses codes par les familles qui en sont les plus éloignées.

Quels sont les apports de nos recherches à l'étude des inégalités scolaires, et de la manière dont elles sont gérées ?

Quels éclairages particuliers sont en mesure de fournir ces recherches, du fait de la collaboration avec les parents, sur les processus et mécanismes d'accessibilisation à l'œuvre à l'école et à travers l'école ?

En quoi peuvent-elles contribuer à mieux connaître les difficultés comme le potentiel des médiations partenariales qui visent une scolarisation plus inclusive de tous les élèves ?

Le symposium réunira trois contributions de 20 minutes chacune, suivies d'une discussion animée par Clément Pin. La présidence du symposium sera assurée par Julie Pelhate et Sylviane Feuilladiéu.

#### Bibliographie

Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? Éducation et socialisation [En ligne], 45, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 27 janvier 2022, URL : <http://journals.openedition.org/edso/2525>

Payet, J.-P. (2017). École et familles. Une approche sociologique. De Boeck.

Périer, P. (2019). Des parents invisibles. PUF.

## Chercher ensemble pour co-éduquer

**PIN Clément<sup>1</sup>, PELHATE Julie<sup>2</sup>, PONTÉ Pascale<sup>1</sup>, RAYOU Patrick<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Cergy Paris Université ; <sup>2</sup>INSHEA ; <sup>3</sup>Université Paris 8

Il s'agit dans cette communication de présenter une recherche en cours sur l'autonomie des élèves au sein d'un collège de banlieue parisienne situé en réseau d'éducation prioritaire renforcée. Dans un premier temps (de 2017 à 2021), cette recherche a été coconstruite entre chercheurs et enseignants autour d'un dispositif de *Classes ouvertes* aux parents. Malgré la pandémie et la situation de confinement, la recherche a pu s'adapter et les résultats pointent les divergences de représentations des enseignants et des parents quant à la nature des tâches scolaires et le type d'autonomie, plus ou moins pratique ou réflexive, qu'elles requièrent de la part des élèves (Pelhate et al., à paraître).

Dans une perspective d'approfondissement, la recherche s'intéresse maintenant à l'accompagnement au travail personnel proposé par le collège au sein du dispositif *Devoirs faits*. La démarche collaborative est maintenue avec les acteurs scolaires qui organisent et réalisent cet accompagnement (enseignants, CPE, AED) mais aussi avec des partenaires engagés dans l'Université populaire des parents (UPP). L'objectif est d'accueillir des parents d'élèves du collège pour observer avec eux ce qu'ils/elles comprennent de ces séances qui mettent les acteurs éducatifs face à des situations dans lesquelles l'autonomie des élèves, à laquelle ils sont censés contribuer, est davantage engagée qu'en classe ordinaire.

Ainsi, l'étude des pratiques d'aide aux devoirs constitue une entrée privilégiée pour saisir tant la manière dont l'institution scolaire investit l'autonomie des élèves que l'enjeu des relations entre école et famille. La perspective historique du temps long rappelle que les devoirs sont une « externalisation » du travail scolaire qui s'accompagne d'une forte « responsabilisation des familles » (Kherroubi, 2009) qui a elle-même conduit l'Éducation nationale et les collectivités locales à développer une offre d'« accompagnement scolaire » (Glasman, 2002) qui s'avère tout autant massive qu'extrêmement sujette aux arrangements et ajustements locaux dans sa forme et dans son contenu.

La littérature sur les conceptions scolaires de l'autonomie (Durler, 2015) souligne l'enchevêtrement de ses dimensions cognitive, instrumentale, morale et expressive. De ce point de vue, ouvrir *Devoirs faits* aux parents en leur permettant de construire avec les chercheurs et professionnels une recherche collaborative peut contribuer à dégager les éléments d'une co-éducation école-famille souvent prônée mais rarement outillée. La recherche vise ainsi des retombées pratiques, celles de participer à la formation d'une « alliance éducative » entre parents et enseignants afin de combiner les différentes dimensions à l'œuvre dans l'autonomie des élèves.

#### Bibliographie

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire*. PUR.

Glasman, D. (2002). *L'accompagnement scolaire*. PUF.

Kherroubi, M. (2009). « Aspects d'une externalisation », dans Rayou, P. (dir.), *Faire ses devoirs*. PUR.

Pelhate, J., Ponté, P., et Rayou, P. (à paraître). « Confinement scolaire et autonomie des élèves. Difficultés et ressources en milieu populaire ».

---

## Une étude de cas en maternelle autour du dispositif *Classes ouvertes*

**FEUILLADIEU Sylviane, HACHE Caroline, RICOTTA Caroline, THUILIER Odile**

Aix-Marseille Université

Cette communication présente une expérience de recherche collaborative en REP+, autour de la mise en place d'un dispositif *Classe ouverte* en maternelle. L'accompagnement des chercheurs se déroule tout au long du processus de co-construction, de suivi et d'analyse de ce dispositif.

La problématique pratique issue de la demande de l'équipe de terrain consiste à renforcer le lien avec les familles et à montrer aux parents ce qui est fait en classe, de manière à éclaircir le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages de leurs enfants (scolaires ou socialisants).

La problématique de recherche vise à identifier en quoi l'observation de séances de classe ouvre un espace de qualification des parents dans leur rôle de parents d'élève. Les attentes scolaires sont en effet souvent floues voire erronées, considérant les parents comme les parents de leur enfant en tant qu'enfant. Or, l'école attend d'eux qu'ils soient les parents de leur enfant en tant qu'enfant-apprenant-élève (Payet, 2017 ; Périer, 2019). Découvrir leur enfant en situation réelle d'apprentissage semble une voie d'action pertinente pour lever les malentendus et ambiguïtés liés à cette question de parentalité scolaire. Il semble aussi le début indispensable d'une véritable co-éducation, qui nécessite un engagement de parent d'élève chez les parents et une posture éthique co-éducative chez les enseignants (Neyrand, 2018). Cela se régule au cours d'ajustements quotidiens permettant de déployer un « autrement capable » (Feuilladiéu, 2021).

Le protocole de suivi et d'analyse intègre une enquête par entretiens auprès des parents (ante et post), par récit d'expérience auprès de chaque enseignant (ante, pendant et post), ainsi que par « focus group » auprès de l'équipe d'enseignants (hebdomadaires et final). La comparaison des réponses ante/post des parents permettra de voir si le dispositif entraîne une évolution des perceptions des familles. La comparaison des réponses ante/post des enseignants permettra de voir s'il entraîne une évolution de leur relation avec les élèves et les parents.

L'apport de la recherche collaborative sera de développer avec l'équipe de l'école des indicateurs d'accessibilité scolaire des parents sur la scolarité en école maternelle, le travail des enseignants, leur enfant qui apprend en tant qu'élève, leur rôle de parent, les pratiques enseignantes de co-éducation. Notre communication fera l'état d'avancement de la recherche avec les premiers résultats de cette approche par triangulation des données à partir de plusieurs catégories d'acteurs (Denzin, 1978) pour présenter les résultats de la mise en place du dispositif *Classe ouverte* en maternelle REP+.

### Bibliographie

Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. 2e éd. McGraw-Hill.

Feuilladiéu, S. (2021, juillet). « L'accès des parents d'élèves en éducation prioritaire à la scolarité de leur enfant : la co-éducation collège-familles au prisme de l'accessibilité ». XXIIe Congrès international des sociologues de langue française (AISLF), GTE « Éducation et diversité ». Tunis, Tunisie.

Neyrand, G. (2018). *Malaise dans le soutien à la parentalité. Pour une éthique d'intervention*. Eres.

Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. De Boeck.

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles*. PUF.

## Relation école-familles : place des parents dans un collectif de recherche collaborative et dans le dispositif inclusif étudié

**CONUS Xavier<sup>1</sup>, PELLETIER Liliane<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Fribourg ; <sup>2</sup>Université Lyon 2

Le courant international actuel en faveur d'une école, et plus largement d'une éducation inclusive, s'inscrit dans une volonté de reconnaissance positive de la diversité des trajectoires et vécus des élèves (Magnan et al., 2021). Cette ambition exige de l'école d'accueillir chaque élève dans sa singularité, et de favoriser les continuités tant au niveau horizontal que vertical. Cela implique des collaborations étroites au niveau interprofessionnel, mais également avec les parents, dont il s'agit de favoriser la participation à la relation avec l'école (Duval et al., 2014). Renforcer la participation des parents passe également par une nécessaire prise en compte de leur singularité, au cœur d'une logique de réciprocité dans l'adaptation entre l'école, l'enfant et sa famille.

Cette communication relate un processus de recherche collaborative en cours, s'inscrivant dans la double visée compréhensive et transformative des recherches AVEC (Monceau et Soulière, 2017). Menée par un collectif constitué de chercheur·e·s ainsi que de professionnel·le·s de l'école et de parents d'un contexte scolaire réunionnais, la recherche collaborative *Rites de passage* interroge la mise en œuvre d'un dispositif inclusif du même nom, né de la réflexion des acteurs de terrain du collectif. Ce dispositif a un double objectif : mieux accompagner les transitions scolaires des élèves et de leurs parents ; renforcer la relation entre l'école et les parents, par le fait d'associer activement ces derniers à son élaboration, dans une logique de développement de leur pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003). Le volet de recherche vise à documenter comment les professionnel·le·s de l'école et les parents ont vécu la mise en œuvre de ce dispositif, ainsi que ses effets perçus, sur leur relation notamment.

Nous discuterons de la transition pas toujours aisée d'un collectif d'acteurs orientés vers l'élaboration d'un projet à un collectif de recherche, ainsi que de la place de chacun.e au sein du collectif, en particulier celle des parents. La place des parents sera diversement interrogée : d'une part quant à la place prise par les parents dans le collectif de recherche ; d'autre part quant à la manière dont l'enjeu des parents dits éloignés de l'école se trouve thématiquement au sein des réflexions du collectif ; enfin quant à ce

que montrent les premiers résultats de la recherche collaborative menée sur les effets de la mise en œuvre du dispositif inclusif des *Rites de passage* sur la place des parents dans l'école.

#### Bibliographie

Duval, J., Dumoulin, C. et Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23.

Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.

Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné J., Audet G. et Conus, X. (2021). Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en Éducation*, 44, 3-15.

Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation [En ligne]*, 45, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 27 janvier 2022, URL : <http://journals.openedition.org/edso/2525>

## Analyses des besoins de formation. Actualités d'une démarche pour concevoir des formations | AREF\_S15A\_05

*Président(s) de session* : **BECERRIL-ORTEGA Raquel** (HESAV;Université de Lille, ULR 4354, CIREL), **LEVENÉ Thérèse** (Université de Lille, ULR 4354, CIREL)

*Discutant(s)* : **BECERRIL-ORTEGA Raquel** (HESAV ; CIREL, Université de Lille)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Enseignement et formation professionnels, Formation continue

*Mots-clés* : Analyse des besoins, formation des adultes, conception de formations

Durant la période des années soixante-dix, l'analyse des besoins de formation occupe une place privilégiée dans le champ naissant des recherches en formation des adultes en France (Laot & Maillebois, 2016). Ce type d'analyse recouvre une démarche d'identification et de repérage des besoins qui doit précéder toute action de formation (Barbier & Lesne, 1977). Devenue historique, l'analyse des besoins de formation reste néanmoins une notion à débattre. Ainsi, les dimensions qui la structurent telles que : les modèles d'analyse des situations de travail ; les recherches sur l'analyse des besoins et sur l'évaluation ; l'insertion de la formation dans les processus de socialisation professionnelle ; l'approche des rapports sociaux au sein même des pratiques (rapport au savoir, rapport au pouvoir) (Barbier, 2016) ; peuvent aujourd'hui être requestionnées au regard de l'évolution des conditions d'émergence de ses besoins (Ulmann, 2017) : augmentation des connaissances scientifiques d'un domaine ; adaptation permanente des pratiques professionnelles aux besoins du marché de travail ; valorisation des compétences transversales ; évaluation des processus ; démarche qualité ; automatiser certains procédés ; etc.

Ce symposium interroge cette démarche de conception de formations à la lumière des actualités dans le champ de la formation des adultes :

- Au travers les évolutions des formations (par les transformations liées au numérique ou autre) et leur rapport aux dimensions cognitives de l'activité ;
- D'un rapprochement entre la formation et le travail (via des référentiels par exemple) pouvant servir de base pour la conception de formations professionnelles ;
- En interrogeant les liens entre analyse des besoins, évaluation ou démarche qualité et qui se trouvent à l'origine des exigences qui ne relèvent pas forcément du champ de la formation.

#### Bibliographie

Barbier, J-M, & Lesne, M. (1977). L'analyse des besoins en formation. Paris : Ed. Robert-Jauze

Barbier, J-M. (2016). Marcel Lesne au CNAM : Les options fondatrices. In F.F. Laot & M. Maillebois (dir.). Marcel Lesne, cheminement d'un théoricien de la formation : souvenirs et rencontres. Paris : L'Harmattan

Laot F.F & Maillebois, M. (2016, dir.). Marcel Lesne, cheminement d'un théoricien de la formation : souvenirs et rencontres. Paris : L'Harmattan

Ulmann, A-L (2017). Le « besoin » de formation, une évidence à réinterroger. *Éducation permanente*, hors-série 10 CNEFP, Entre politique paritaires et pratiques de formation : le temps de l'évaluation.

### *Le besoin de formation comme résultat et non comme point de départ*

**ULMANN Anne-Lise<sup>1</sup>, BALAS Stéphane<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Cnam, EPN, Travail, Orientation, Formation, Social, CRTD, Psychosociologie du travail et de la formation, Anthropologie des pratiques ; <sup>2</sup>Equipe « métiers de la formation », Unité de Recherche « Formation et Apprentissages Professionnels » (EA 7529) et CRTD Equipe « Travail, psychosociologie, sciences de la formation et philosophie » (EA 4132), Cnam, Hesam université

En fin d'année 2018, nous sommes sollicités par les responsables d'un service de formation continue d'un rectorat afin d'accompagner le travail de « recueil des besoins » et le processus d'élaboration du plan de formation au rectorat. Pour aider ces acteurs nous proposons alors la mise en place d'une recherche-action où seront articulées une réflexion sur le processus

---

d'élaboration de l'offre avec une analyse plus précise des besoins repérés et en rapportant cette notion de besoin à celle de territoire.

En effet, les premiers échanges avec les commanditaires nous ont amené à questionner la notion de besoin dans les usages actuels de la formation.

Si l'expression « besoins de formation » tend à faire penser que les professionnels ressentent dans le cours de leur activité des manques à combler, l'analyse plus fine des situations réelles de travail conduit au contraire à montrer que cette perception, prise au pied de la lettre, peut être trompeuse : les manques éprouvés, ne sont parfois que le symptôme et non la cause des difficultés ressenties. Y répondre par une action de formation ne permet donc pas d'aider à résoudre la difficulté. De ce point de vue le « besoin » est l'expression d'un symptôme qu'il faut analyser davantage pour élaborer une réponse pertinente.

Pour un professionnel, la notion de « besoin » en matière de formation peut même être délicate à évoquer spontanément parce qu'elle peut faire craindre l'identification d'incapacités ou de lacunes susceptibles de signaler des difficultés à tenir sa fonction ; il peut redouter des conséquences (imaginaires ou réelles) sur sa carrière. Mieux vaut dès lors taire ses besoins de formation ou les banaliser (« je ne suis pas le/la seule ») plutôt que de se mettre en danger en les affichant. Le besoin est ici synonyme de manque ou de carence et de ce fait reste plutôt masqué que mis en visibilité.

Interrogée ainsi, la notion de besoin de formation doit alors être repensée comme le résultat d'un processus de construction, comme un « créé » à partir d'une réflexion collective associant les « bénéficiaires » du projet de formation et non comme un « donné » qu'il suffirait de récolter. C'est sur cette base que nous avons conduit cette recherche-action.

#### *Bibliographie*

ULMANN, A.-L. (2020). La formation, intervention comprise. *Psychologie du travail et des organisations*, 26, 71-81.

ULMANN, A.-L. (2017). « Le « besoin » de formation, une évidence à réinterroger ». *Éducation permanente, hors-série CNEFP, Entre politique paritaires et pratiques de formation : le temps de l'évaluation*.

## *Besoins de formation et démarche qualité*

### **LEVENÉ Thérèse**

Université de Lille, ULR 4354, CIREL

« ... La formation la plus chère reste toujours celle qui ne sert à rien, avertit Philippe Joffre dans le *Traité des sciences et des techniques de la formation* (2017). On sait ainsi d'expérience que les actions les plus profitables se situent en amont de l'acte d'achat, sur la définition et l'expression des besoins, l'identification des solutions mises en place ailleurs, sur la connaissance des offres et des modalités mobilisables ... » (p.126).

« L'ingénierie de formation se concrétise principalement dans deux pratiques : l'analyse de besoins et la construction de dispositifs de formation [...] C'est en approfondissant la démarche d'analyse de besoins qu'on arrive assez naturellement à l'analyse du travail, point de départ de la didactique professionnelle » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p.146).

Cependant la question de l'analyse des besoins connaît une certaine déshérence depuis les travaux de Lesne et Barbier (1977) ou de Malglaive (1981). On assisterait sur le terrain à une ingénierie inversée pour reprendre l'expression de Joffre (2017) qui consiste à apporter les preuves d'une qualité normée en s'acquittant notamment de la satisfaction des « clients » sans identifier au préalable leurs besoins objectifs de formation.

Notre communication vise à contribuer à une réouverture du débat théorique et épistémologique sur la question des besoins en formation en explorant la dialectique besoins, demandes et offres de formation (Hedoux, 1996, Ardouin, 2017) en lien avec les intérêts des différents acteurs de la formation (Demunter, 2002 ; Bissey, 2021).

Ce questionnement s'inscrit dans le contexte de la formation des adultes en France et précisément dans le cadre des obligations de labellisation des organismes de formation prescrites par la loi Avenir professionnel.

Notre réflexion s'appuiera sur l'hypothèse suivante : l'identification des besoins crée les conditions d'une évaluation productrice de savoirs sur la formation et ses acteurs dans le but d'une transformation des pratiques.

#### *Bibliographie*

Ardouin T. (2017). *Ingénierie de formation*. Malakoff : Dunod

Bissey C. (2021). *Travail et formation : un accord retrouvé ?* *Éducation permanente*, 227, 83-92

Demunter P. (2002). *Comprendre la société*. Paris : L'Harmattan. Bruxelles : Contradictions.

Hedoux J. (1996). *Se former à la pédagogie*. Paris : Lamarre

Joffre P. (2017). *Le marché de la formation*. Dans *Traité des sciences et techniques de la formation*. Sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar. Malakoff : Dunod.

Lesne M., Barbier J.-M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Paris : Robert Jauze.

Malglaive G. (1981). *Politique et pédagogie en formation d'adultes*. Paris : Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente

Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198

---

## Référentiels et besoins de formation : un pas vers le travail ?

### **BALAS Stéphane**

Unité de Recherche « Formation et Apprentissages Professionnels » (EA 7529) et CRTD Equipe « Travail, psychosociologie, sciences de la formation et philosophie » (EA 4132), Cnam, Hesam université

Au cours des années 1970, alors même que les démarches d'ingénierie de formation s'installent (Meignant, 2003 ; Schwartz, 1997), les enjeux d'identification des besoins de formation ne rencontrent pas ceux posés par le travail. Pour Jobert, les formateurs et le travail entretiennent encore une relation malheureuse.

« Une autre pratique témoigne de la façon dont, à la même époque, les formateurs se sont tenus à distance des situations concrètes de production : c'est celle dite de "recueil ou d'analyse des besoins de formation" [...] Les entretiens menés dans le cadre de ces "enquêtes de besoin" étaient en général individuels, conduits hors du lieu de production, souvent contre le gré de la hiérarchie proche et sans qu'il soit établi de lien direct entre la formation envisagée et des changements dans les situations de travail » (Jobert, 1993, p. 12).

Depuis cette époque, cependant, les démarches conduites pour calibrer les formations professionnelles ont connu plusieurs évolutions notables en France.

La première est l'adoption du « modèle compétence » qui invite, même de façon insatisfaisante ou partielle (Balas, 2021) à penser les enjeux de la formation en lien avec les situations de travail à affronter dans l'exercice professionnel.

La deuxième évolution est la mobilisation d'un outil spécifique pour décrire la visée d'une formation, symétrique au besoin et qui fait référence, ce que l'on nomme le référentiel. Apparus au milieu des années 1980 avec la création du baccalauréat professionnel puis généralisés au tournant des années 2000, les référentiels constituent une alternative à la description d'un dispositif de formation à partir de son programme, c'est-à-dire de la liste, plus ou moins structurée, des savoirs (souvent disciplinaires) à transmettre.

Ainsi, les référentiels sont un levier de professionnalisation des dispositifs de formation en décrivant les métiers visés et en outillant les modalités d'évaluation. On peut donc, a priori, postuler que la conception des référentiels entraîne naturellement une focalisation sur le travail des professionnels du métier visé.

A travers l'analyse de quelques référentiels de certifications professionnelles, nous chercherons à observer en quoi ces derniers en cherchant à décrire les enjeux professionnels visés, rendent compte du travail ou, au contraire, par leur rhétorique technocratique, éloignent à nouveau le formateur de la complexité des activités des professionnels.

#### *Bibliographie*

BALAS, S. (2021). De la formation des individus à la certification des compétences. Transformation ou renoncement ? Revue TransFormations. Numéro spécial 21 : Question(s) de transformation en éducation et en formation des adultes, 18-30.

BALAS, S., CIAVALDINI-CARTAUT, S., METRAL, J.-F. (2021). Usage de l'instruction au sosie pour la conception d'actions de formation en situation de travail (AFEST) dans le domaine de la protection sociale. Éducation et Socialisation, [En ligne], 62 | 2021, mis en ligne le 21 novembre 2021, consulté le 10 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/17204> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.17204>

JOBERT, G. (1993). Éditorial : les formateurs et le travail, chronique d'une relation malheureuse, Éducation Permanente, 116, 1993/3, 7-18.

MEIGNANT, A. (2003). L'ingénierie de formation : du far west au néo-académisme ?, Education permanente, n° 157/2003-4, pp. 37-43.

SCHWARTZ, B. (1997). Moderniser sans exclure. Paris : La Découverte Poche

## Analyse des besoins de formation : une entrée par les enjeux de l'activité

### **BECCERRIL-ORTEGA Raquel<sup>1</sup>, VANDERSTICHEL Hélène<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>HESAV Haute Ecole de Santé Vaud, HES-SO Haute école spécialisée de Suisse occidentale / Université de Lille, ULR 4354, CIREL ; <sup>2</sup>Université de Lille, ULR 4354, CIREL

Cette contribution aborde l'analyse des besoins de formation du point de vue des enjeux de l'activité. Elle s'appuie sur deux recherches-action dans le domaine de la formation des professionnels de santé. Dans le cadre de ces recherches, l'analyse des besoins de formation vise le repérage et la transformation de situations de travail pour concevoir des simulations numériques.

Pour prendre véritablement en compte les acteurs, il convient de prendre en compte leurs problèmes, ceux qu'ils rencontrent, en situation, dans leurs activités (Charlot, 1976). L'accent mis sur les situations-problèmes sous-tend un modèle d'élaboration des formations qui s'attache à comprendre les activités des acteurs et les situations qu'ils traversent (Champy-Remoussenard, 2005). La formation intervient alors comme un levier d'accompagnement aux évolutions des pratiques professionnelles, en s'appuyant sur les dimensions cognitives des tâches. Nous notons ainsi un déplacement de cette problématique historique de l'analyse des besoins de formation, qui intègre au départ un questionnement sur la place des acteurs dans les organisations de travail, vers une centration sur les seules dimensions cognitives de l'activité.

Cette évolution prend de nos jours la forme d'une ingénierie de formation au sein de pratiques de conception de situations de formation avec des experts, formateurs et professionnels (Orly & Vidal-Gomel, 2011). Elle se développe particulièrement au sein de la didactique professionnelle où l'on analyse l'activité dans le but de former aux compétences professionnelles (Pastré, 2011) et où les approches ergonomiques deviennent centrales (Becerril-Ortega et al., 2020). L'ingénierie de formation peut concerner la conception, la co-conception ou la reconception de dispositifs de formation à partir des situations. Il s'agit d'intégrer, dans le processus d'élaboration de situations d'enseignement et d'apprentissage, l'ensemble des acteurs et actrices impliqués ou d'accompagner l'évolution du dispositif pour mieux prendre en compte toutes les dimensions de l'activité du travail.

## Bibliographie

Becerril Ortega, R., Métral, J.F. & Vadcard, L. (2021, coord.). Didactique professionnelle & Didactiques des disciplines, filiations et ruptures. Éducation Permanente, n° 228.

Charlot, B. (1976). Négociation des besoins : nécessité ou impasse ? Éducation Permanente, 34, 19-33.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs, 8, 9-50

Olry, P. & Vidal-Gomel, C. (2011), Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie », Activités [En ligne], 8-2 | octobre 2011, mis en ligne le 15 octobre 2011, consulté le 28 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/activites/2604> ; DOI : <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.4000/activites.2604>

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes. Toulouse : Octarès

## COMMUNICATIONS AREF – Jeudi 15.09.2022, 10:30 – 12:00

### Communications individuelles | AREF\_S15A\_04

#### *Le bien-être en éducation rend-t-il idiot ?*

##### **BREUILLOT Claude**

Université de Besançon, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Education et santé, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Bien-être, bienveillance, Foucault, psychanalyse, savoir

Je poursuivrai la présentation de mon travail de recherche présenté à l'Université de Besançon en novembre 2021 [1]. Il n'est pas exagéré de penser que des incidences se manifestent au sein de nouvelles configurations de l'idéologie, jusque dans les formes, les contenus et les processus de l'espace de la réalité psychique, chez les individus et les ensembles comme les groupes et les institutions.

Les algorithmes sont omniprésents et dirigent notre économie, notre société et peut-être même la façon dont nous pensons. Ils entrent dans les procédures de prévision, de stratégie et de développement à tous les niveaux politiques. Il serait étonnant que la psychanalyse n'ait rien à dire de la mesure du bien-être, du désir sexuel ou autres énonciations dogmatiques.

Dès la leçon du 24 janvier 1979, Foucault posait la question suivante : « Est-ce que ça a beaucoup de sens de dire, ou simplement de se demander, si une monarchie administrative comme celle que connaissait par exemple la France au XVIIIème et au XVIIIème siècle, avec toutes ses grosses machineries lourdes, pesantes, sans souplesse, avec les privilèges statutaires qu'elle était obligée de reconnaître, avec l'arbitraire des décisions laissées aux uns et aux autres, avec toutes les lacunes de ses instruments, - est-ce que ça a un sens de dire que cette monarchie administrative laissait plus ou moins de liberté qu'un régime, disons libéral, mais qui se donne pour tâche de prendre en charge continûment, efficacement les individus, leur bien-être, leur santé, leur travail, leur manière d'être, leur manière de se conduire, jusqu'à leur manière de mourir, etc... ? ».

J'évoquerai quelques figures du bonheur et de la bienveillance, à l'Université, dans la vie civile et les fondations, et au sein de formations de l'Éducation Nationale.

[1] Breuillot, C. (2021), Enveloppes et idéologie. L'asociété et ses incidences sur les enveloppes psychiques ?, « Les enveloppes psychiques », Congrès international des 4 au 6 novembre 2021, Université de Besançon, Non paru.

##### *Bibliographie*

Breuillot, C. (2021), Enveloppes et idéologie. L'asociété et ses incidences sur les enveloppes psychiques ?, « Les enveloppes psychiques », Congrès international des 4 au 6 novembre 2021, Université de Besançon, Non paru.

Breuillot, C. (2021), Psychanalyse et Politique. De l'Un-différence au mythe de l'horizontalité. L'Asociété et ses incidences sur la subjectivation ?, THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ soutenue à l'Université Paris VII, École doctorale n°594, Laboratoire Sociétés, Espaces, Pratiques, Temps EA 3188.

#### *Bien-être, bienveillance... : quand les mots de l'institution ne font plus place aux mots/maux du sujet*

##### **FRIGOUT Stéphanie**

Université Paris 8, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Politiques éducatives et régulations, Qualité en éducation

*Mots-clés* : bienveillance, prescription institutionnelle, relation éducative, conflits psychiques, dispositif de formation

Les années 90 ont vu émerger la notion de « climat scolaire » dans la continuité de préoccupations sociétales sur la violence et de travaux en sciences de l'éducation. Quelques dizaines d'années plus tard, là où le mot *violence* était prononcé et invitait

---

explicitement à la réflexion, on trouve les mots tels que *bien-être*, *bienveillance* ou encore *confiance*, comme si le fait même de nommer les maux de l'école pouvait par un pouvoir performatif les encourager. Depuis la Loi pour la refondation de l'école de la République en 2013, le terme *bienveillance* a particulièrement progressé dans les textes et discours institutionnels sans pour autant permettre aux enseignants de se l'approprier subjectivement. Que se passe-t-il quand l'institution de référence, ici l'Éducation nationale, indique aux professionnels le positionnement subjectif qu'ils ont à adopter sans leur permettre de penser les enjeux, les modalités et les difficultés relatifs à l'injonction ?

C'est pour répondre à cette question que j'ai inscrit ma thèse dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et mené des entretiens cliniques à visée de recherche à partir du mot *bienveillance*. L'analyse du discours et des dires subjectifs recueillis lors de ces entretiens, qui s'appuient sur un appareillage théorique emprunté à la psychanalyse, m'a permis d'interpréter les effets de subjectivation de la prescription institutionnelle à la « bienveillance » chez des enseignants novices. Je propose ici de livrer quelques éléments d'analyse de trois de ces entretiens pour venir illustrer les conflits psychiques générés par l'injonction à la bienveillance ; les enseignants interviewés y évoquent leur difficulté à s'en saisir, confusionnant autorité et autoritarisme, évaluation positive et évaluation leurrante ou bienveillance institutionnelle et bienveillance maternelle. Ils disent également souffrir de l'insuffisance de l'accompagnement institutionnel voire du déni de la difficulté à enseigner.

Je souhaite ici montrer la nécessité de proposer aux étudiants et aux enseignants des dispositifs groupaux qui donnent la subjectivité à éprouver en les invitant à élaborer autour des ressentis singuliers, parfois violents et culpabilisants, éprouvés dans la classe y compris à partir d'un mot comme *bienveillance*. De tels dispositifs pourraient alors permettre d'envisager des dégagements, des tempérences et éviter de possibles mouvements de réification des liens d'éducation.

#### *Bibliographie*

- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeur des métiers de la formation*. Paris : PUF.
- Dokhan, M. (2019). *Grandeur et misère de la langue. De l'errance à l'aliénation : la banalité du mal*. Nantes : Éditions Amalthée.
- Leguil, C. (2018). « Je ». *Une traversée des identités*. Paris : PUF.
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social éditions.

## *Être avant de bien-être : d'une position dans la transmission ?*

### **TISSOT Pascaline**

CLEF-CIRCEFT, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Pratiques et compétences pédagogiques, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Bien-être, Enseignant, Élève, transmission, approche clinique d'orientation psychanalytique.

Apparue dans la loi de refondation de l'école en 2013, la notion de bien-être, qui sature les discours éducatifs actuels, ne semble pas faire consensus. Envisagée parfois comme une finalité éducative, parfois comme une condition de la réussite scolaire, elle se déploie dans une diversité de pratiques pédagogiques : éducation à la santé, à la citoyenneté, ateliers de relaxation, organisation spatiale de la classe... En amont de ces mises en œuvre, cette contribution aborde le lien relationnel dans lequel s'élabore la transmission des savoirs, lien mettant en corrélation la position qu'occupe l'enseignant et la place laissée à l'enfant ou à l'adolescent derrière l'élève. Dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, nous pouvons entendre ce rapport de places à partir de la position de chacun dans le langage. Le bien-être serait alors en lien avec le « bien-dire » (Lacan, 1959-1960), c'est-à-dire une parole dans laquelle se noue le désir et le savoir. L'adresse de cette parole s'inscrit dans une qualité de présence à l'autre traçant les contours d'une « éthique de la rencontre » (Weber et Pirone, 2018) et d'une hospitalité scolaire (Prairat, 2020). « Avant d'être didactique, la parole professorale est une quête de lien » écrit Eirick Prairat (ibid, p. 42).

À l'appui de groupes de parole à médiation par le dessin avec des adolescents, il s'agit de mettre en perspective l'appréciation subjective que font les adolescents de leur expérience scolaire et la responsabilité des enseignants à relancer le désir d'apprendre, entendu comme levier du bien-être à l'école. Si de nombreux adolescents comparent le collège à une prison et expriment se sentir mal dans leur peau, certains trouvent dans les savoirs scolaires une possibilité d'émancipation. Ils parlent alors de la présence des enseignants : « *ils sont là, vraiment-là* » disent les collégiens. Cette présence subjective d'un autre qui adresse une parole faisant promesse semble permettre aux jeunes d'être avant de *bien-être*. Ainsi accompagnés, ils parviennent à se situer dans les apprentissages et trouvent une possibilité de s'orienter en tant que sujet. Si en 1930, dans son ouvrage *Malaise dans la civilisation*, Freud place la recherche du bonheur du côté de la sublimation (déplacement de la libido vers des activités intellectuelles ou de création), le bien-être dans la transmission ne relèverait-il pas de la capacité de l'enseignant à accompagner l'élève vers cette activité sublimatoire ?

#### *Bibliographie*

- Freud, S. (1930/2010). *Malaise dans la civilisation*. Paris : Payot et Rivage.
- Lacan, J. (1986). *Le séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse (1959-1960)*. Paris : Seuil.
- Pirone, I. et Weber, J.-M. (2018). Comment être juste dans l'acte éducatif ? *Spirale*, 61 (53-68).
- Prairat, E. (2020). Le tact au cœur de la parole professorale. *Recherches en éducation (REE)*, 30, 42-50.

### *Les pratiques d'enseignement de l'enseignement supérieur : proposition d'un modèle théorique*

**JACQUEMART Justine, DE CLERCQ Mikaël, GALAND Benoît**

Université catholique de Louvain (UCLouvain), Belgique

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques, Qualité en éducation

*Mots-clés* : réussite académique, pratiques d'enseignement, université, qualité de l'enseignement, observation en classe

L'enseignement supérieur (ES) poursuit son expansion dans tous les pays de l'OCDE, en réponse à de nouvelles demandes économiques et sociales (Gale & Parker, 2014). Néanmoins, le taux d'échec reste élevé et inégalement répartis selon l'origine sociale et les performances antérieures des étudiants, ce qui contribue au maintien des inégalités sociales (Rodriguez-Hernandez, Cascallar & Kyndt, 2020). Si de nombreuses études se sont intéressées à la réussite des étudiants, la plupart portent sur des facteurs individuels (Schneider & Preckel, 2017). Au-delà de ces facteurs, plusieurs chercheurs mettent en avant l'importance de considérer l'impact de l'environnement d'apprentissage (Richardson, Abraham & Bond, 2012). Cependant, très peu d'études proposent une analyse fine des effets des dimensions des pratiques d'enseignement sur la réussite des étudiants de l'ES.

En revanche, les effets de pratiques d'enseignement sur la réussite ont déjà été analysés de façon systématique et rigoureuse dans le contexte de l'enseignement obligatoire (EO) (Allen et al., 2013 ; Lipowsky et al., 2009). Plusieurs modèles multidimensionnels exhaustifs des pratiques d'enseignement ont été proposés (Pianta & Hamre, 2009 ; Praetorius, Klieme, Herbert, & Pinger, 2018). En outre, les recherches menées dans l'EO indiquent que certaines pratiques d'enseignement ont pour effet de réduire les écarts de réussite liés à l'origine sociale et aux performances antérieures des élèves (Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010 ; Crosnoe et al., 2010).

Notre objectif est de mieux comprendre la réussite des étudiants de l'ES en considérant les pratiques d'enseignement conjointement avec les facteurs individuels des étudiants. Nous allons également identifier les pratiques qui aident les étudiants les plus défavorisés à réussir. Cette meilleure compréhension des écarts de réussite permettra de réduire les disparités inégales entre les étudiants et de développer une université plus inclusive.

Comme il n'existe aucun modèle exhaustif et convaincant des pratiques d'enseignement de l'ES, nous allons concevoir un modèle théorique des pratiques d'enseignement de l'ES, qui se base théoriquement sur deux modèles de l'EO et empiriquement sur les récentes recherches ayant analysé les pratiques d'enseignement dans l'ES. La conceptualisation de ce modèle fait l'objet de cette présentation.

Notre communication discutera des cadres théoriques de l'EO mobilisés et du modèle créé pour l'ES en montrant comment s'opèrent les adaptations pour un modèle dans l'ES. Nous concluons en présentant les premières lignes directrices pour construire un instrument d'observation des pratiques d'enseignement et le valider.

#### *Bibliographie*

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.

Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407-426.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565-600. doi:10.1037/bul0000098

### *Soutenir les enseignants du supérieur dans l'appropriation des transformations pédagogiques : le développement d'une « dynamique capacitante »*

**CROSSE Maëlle<sup>1,2</sup>, CHUSSEAU Elsa<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Bordeaux Montaigne, France ; <sup>2</sup>Université Rennes 2, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Politiques éducatives et régulations, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Transformation pédagogique, pratiques pédagogiques, enseignement supérieur, accompagnement au changement, tensions

Les évolutions majeures que connaissent nos sociétés conduisent, depuis plusieurs années, à un questionnement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans le supérieur. En outre, la pandémie est venue déstabiliser davantage ces pratiques, puisqu'elle suscite une perte de repères familiers pour l'action. Dans ce contexte de déstabilisation accrue, la question est de savoir comment soutenir une transformation des pratiques au sein d'une institution d'enseignement supérieur, en prenant en compte la diversité du degré de maturité pédagogique de ses praticiens ?

En appui sur des théories de l'innovation, l'accompagnement des acteurs dans le changement apparaît nécessaire. Cet accompagnement vise notamment à développer un sentiment de sécurisation pour aider les enseignants à gérer l'incertitude inhérente au processus de transformation (Collerette et al., 2002 ; Bareil, 2004). Cette sécurisation suppose de créer un climat



---

de confiance propice à leur engagement mais aussi de les amener à être capables de transformer les potentiels de leur environnement en possibilités d'action. Nous faisons l'hypothèse qu'un tel accompagnement repose sur le développement d'une « dynamique capacitante » (Fernagu, 2022) qui consiste à permettre à chacun de mobiliser les ressources mises à sa disposition au sein de son environnement professionnel pour développer son pouvoir d'agir et être ainsi acteur de ces transformations.

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur le processus de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, nous avons mené une enquête anthropo-sociologique de terrain (Paillé et Mucchielli, 2012) au sein d'une université française. Nous avons mené trente-quatre entretiens semi-directifs, auprès des enseignants et de représentants de la gouvernance. Une partie de ces entretiens s'est déroulée durant la mise en œuvre de la continuité pédagogique de mars 2020, ce qui a apporté un éclairage particulier quant au vécu partagé de la transformation pédagogique.

Nos analyses mettent en exergue une multitude de tensions qui émergent à différents niveaux : à un niveau intra-individuel entre désirabilité du changement, acceptation du changement et pouvoir d'agir ; et entre les niveaux micro, méso et macro (Crosse, 2021). Tandis que certains enseignants dépassent ces tensions pour explorer de nouvelles pratiques, d'autres semblent prisonniers de celles-ci. Il conviendrait ainsi de réguler ces tensions dans une dynamique capacitante. Nous présenterons une modélisation du processus pour saisir cette dynamique et nous illustrerons comment un dispositif de recherche-action-formation - prenant la forme d'un Living Lab - peut contribuer à favoriser une approche plus inclusive du soutien aux enseignants dans l'appropriation de ces transformations.

#### *Bibliographie*

- Bareil, C. (2004). La résistance au changement : Synthèse et critique des écrits. Cahiers du CETO, 4(10). [https://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04\\_10.pdf](https://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_10.pdf)
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). Le Changement Organisationnel : Théorie et Pratique. Presses de l'Université du Québec.
- Crosse, M. (2021). Analyse compréhensive du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Repères pour un accompagnement des enseignants au changement [Thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne].
- Fernagu, S. (2022, 17-20 janvier). Les environnements capacitants [Conférence]. Xle édition du Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, en ligne. <https://videos.univ-lr.fr/video/2240-conference-douverture-les-environnements-capacitants/>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>

## *Comment les étudiants de l'enseignement supérieur utilisent les rétroactions (contradictaires) de leurs pairs ? Une recherche mobilisant l'oculométrie*

**VAN MEENEN Florence<sup>1</sup>, MASSON Nicolas<sup>1</sup>, CATRYSSÉ Leen<sup>2</sup>, COERTJENS Liesje<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>UCLouvain, Belgique ; <sup>2</sup>Open Universiteit, The Netherlands

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure*

*Mots-clés : rétroactions par les pairs – utilisation des rétroactions – contradiction – mouvements oculaires – approche mixte*

### **Introduction**

Les études démontrant que les rétroactions par les pairs favorisent l'apprentissage et l'acquisition de compétences sont nombreuses (Winstone et al., 2017). Afin de garantir leur efficacité, ces rétroactions doivent (1) être de qualité, (2) être fournies par plusieurs pairs différents et (3) être utilisées efficacement par l'apprenant dans le but d'améliorer un travail donné. Si de nombreuses études se sont intéressées à la qualité des rétroactions fournies, peu ont investigué la phase d'utilisation de celles-ci. En effet, à l'heure actuelle, seules deux études mobilisant l'oculométrie ont tenté de comprendre cet objet de recherche (Bolzer et al., 2015 ; Berndt et al., 2017). Parmi celles-ci, aucune ne s'est intéressée à l'utilisation de rétroactions fournies par plusieurs pairs différents ; ces rétroactions étant susceptibles de contenir des contradictions.

Afin de combler ces limites, la présente étude vise à comprendre par le biais d'une approche mixte et un design convergent (Creswell, 2015) :

1. Comment les étudiants utilisent les rétroactions de leurs pairs pour améliorer un travail ? quelles sont les actions réellement efficaces ?
2. Comment les étudiants traitent des rétroactions contenant des contradictions ?

### **Méthode**

Soixante étudiants inscrits en 2<sup>e</sup> année de bachelier en psychologie ont été invités à (1) lire des rétroactions (contradictaires et non contradictaires) fournies par des pairs sur un travail fictif et (2) à réviser celui-ci. L'oculomètre EyeLink 1000 a été utilisé afin d'enregistrer les mouvements oculaires des participants. Un entretien semi-directif était systématiquement réalisé à l'issue des passations.

### **Résultats**

Durant la phase de lecture, l'ANOVA à mesures répétées suivie d'un test de Student montre que les rétroactions contradictoires ont entraîné un nombre de transitions plus important par les participants ayant indiqué avoir perçu la contradiction ultérieurement ( $t(8)=4$ ,  $p=.004$ , Cohen's  $d=1.333$ ). Durant la phase d'utilisation, le temps passé sur l'amélioration du travail est corrélé positivement avec la performance ( $r=.300$ ,  $p=.021$ ).

Les analyses des données qualitatives montrent que les participants ayant effectué une révision de qualité ont examiné plus longuement les commentaires portant sur le fond du travail (ajout de définitions...), ont traité un commentaire portant sur la forme

---

à la fois (orthographe...) et ont effectué une relecture finale approfondie permettant l'ajout d'éléments non mentionnés dans les rétroactions.

### Discussion

Nos résultats montrent qu'il existe des actions spécifiques permettant une utilisation efficace des rétroactions par les pairs et un gain en termes d'apprentissage plus important. Ces résultats permettent d'envisager la conception d'une formation sur l'utilisation de ces rétroactions.

#### Bibliographie

Berndt, M., Strijbos, J.-W., & Fischer, F. (2018). Effects of written peer-feedback content and sender's competence on perceptions, performance, and mindful cognitive processing. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 31-49. doi:10.1007/s10212-017-0343-z

Bolzer, M., Strijbos, J. W., & Fischer, F. (2015). Inferring mindful cognitive-processing of peer-feedback via eye-tracking: role of feedback-characteristics, fixation-durations and transitions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(5), 422-434. doi:10.1111/jcal.12091

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed method research*. Sage.

Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. doi:10.1080/00461520.2016.1207538

## A qui profite réellement les dispositifs d'ouverture sociale ?

**URREGO Viviana, MOHIB Najoua**

Lisec UR 2310, Université de Strasbourg, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Ouverture sociale, école d'ingénieurs, dispositif, diversité des profils

Depuis les années 2000, de nombreux dispositifs d'ouverture sociale ont été mis en place en France dans le but de favoriser l'inclusion des étudiants issus de milieux défavorisés au sein des filières d'excellence. Cependant, plusieurs études révèlent que ces initiatives n'ont pas atteint leurs objectifs en termes de diversification sociale (van Zanten, 2010 ; Bonneau et al., 2021 ; Pasquali, 2021). Pourtant, bien que le sujet de l'ouverture sociale suscite un vif intérêt dans la communauté scientifique, peu de travaux cherchent à expliquer les effets modestes des actions initiées en faveur d'un enseignement supérieur plus inclusif.

L'objectif de cette communication est d'éclairer cet aspect en présentant quelques résultats d'une thèse en cours portant sur l'étude d'un dispositif d'ouverture sociale mis en place par un réseau d'écoles d'ingénieurs à destination d'étudiants inscrits en section industrielle de Brevet de Technicien Supérieur. L'une des hypothèses qui a guidé cette recherche est que les dispositifs d'ouverture sociale reposent sur une logique de sélection fondée sur le « mérite » qui ne profite pas aux étudiants d'origine sociale défavorisée. Cette hypothèse trouve sa source dans deux constats issus de travaux sur la démocratisation de l'enseignement. Premièrement, l'analyse des actions visant à réduire les inégalités éducatives révèle une contradiction entre leur ambition d'inclusion sociale et leur caractère excluant puisque seule une minorité de personnes est susceptible d'en bénéficier selon leur « talent » et leur « potentiel » (Tenret, 2019). Deuxièmement, la « sélection méritocratique » telle qu'elle est actuellement organisée, fondée sur la valorisation des « qualités » liées à une certaine forme de culture, contribue à reproduire les inégalités sociales (Duru-Bellat, 2019).

Une enquête réalisée entre 2020 et 2021 auprès des acteurs du dispositif BTSPPLUS a permis d'analyser son fonctionnement et de suivre l'évolution des profils sociaux des bénéficiaires. D'une part, il ressort à travers les entretiens menés avec les concepteurs (n = 4) et les enseignants (n = 7) que la rhétorique du mérite est fortement mobilisée dans leurs discours et que le principe de méritocratie est complètement intériorisé par les étudiants (n = 11). D'autre part, l'analyse des questionnaires, complétés par les participants (n = 284) au démarrage puis à mi-parcours du dispositif, indique que la part des étudiants d'origine modeste se réduit à mesure de l'avancée du programme. Une troisième passation, prévue à l'issue du dispositif, permettra de vérifier si cette tendance se confirme.

#### Bibliographie

Bonneau, C., Charoussat, P., Grenet, J. et Thebault, G. (2021). *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ? (rapport n° 30)*. Institut des Politiques Publiques.

Duru-Bellat, M. (2019). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.

Pasquali, P. (2021). *Héritocratie : Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. La Découverte.

Tenret, E. (2019). Le mérite suffit. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves* (p. 12-21). Retz.

van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, 3(79), 69-95.

## Communications individuelles | AREF\_S15A\_07

### *Co-construire en partenariat des savoir-enseigner pour une école à visée inclusive*

**DUCREY MONNIER Mylène, MORALES VILLABONA Fernando, NERFIN Aude**

HEP-Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Evaluation, test et mesure, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Évaluation-soutien d'apprentissage ; Inclusion scolaire ; Recherche partenariale collaborative ; Savoir-enseigner

Notre communication traitera en articulation deux enjeux du développement d'une perspective inclusive de l'éducation et des institutions qui en sont chargées. Le premier concerne l'objet de recherche, qui conçoit l'évaluation comme un outil d'inclusion scolaire. Le deuxième concerne la méthode de recherche partenariale déployée pour aboutir à des savoir-enseigner dans la perspective de l'école inclusive.

Concernant le premier enjeu, nous exposerons brièvement la conception que nous adoptons de l'évaluation comme un outil pédagogique (Broadfoot *et al.*, 1999) et comme une stratégie de différenciation pédagogique qui implique les élèves dans les démarches d'évaluation des apprentissages et favorise ainsi leur autorégulation. Nous montrerons comment nous l'utilisons concrètement dans une classe primaire vaudoise (Suisse romande) de 7-8<sup>ème</sup> années (les élèves ont entre 10 et 12 ans), pour soutenir les apprentissages (Laveault & Allal, 2016) de tous les élèves autour de la production écrite en français. A partir de cette expérience, nous questionnerons et, à la fois, mettrons en évidence comment l'évaluation peut contribuer à rendre l'accès aux apprentissages plus égalitaire, en corroborant d'autres travaux qui situent l'évaluation comme un élément-clé de la différenciation pédagogique (Allal, 2017) et de l'inclusion scolaire.

Concernant le deuxième enjeu, nous utiliserons les clés d'analyse des recherches-actions collaboratives (Les chercheurs ignorants, 2015) pour présenter notre pratique de recherche partenariale, incluant une enseignante expérimentée dans le travail de recherche scientifique et une chercheuse dans le travail d'enseignement. En nous appuyant sur la dialectique entre faire et connaître (Dewey, cité par Zask, 2015), nous tentons d'identifier et de décrire des savoir-enseigner en usage, à partir des nombreuses difficultés que nous rencontrons dans nos tentatives de modifier les rapports hiérarchiques entre l'enseignante et ses élèves et d'impliquer davantage ces derniers dans l'évaluation de leurs apprentissages. Nous cherchons à identifier et à décrire ces savoirs à partir de notre expérience dans un établissement scolaire vaudois. Nous essayons de relier les difficultés rencontrées à des résistances que nous percevons envers une école plus inclusive, et découlant des prescriptions institutionnelles parfois contradictoires du travail enseignant, mais aussi des habitudes et de la forme scolaire d'éducation.

Nous pensons qu'en essayant de transformer ensemble des aspects d'une pratique scolaire comme l'évaluation, qui soulèvent des interrogations, nous pourrions décliner les composantes des savoirs en usage sur l'enseignement-apprentissage dans une école à visée inclusive.

#### *Bibliographie*

Allal, L. (2017). Comment former les enseignants à l'évaluation au service de la différenciation pédagogique ? Dans CNESCO (dir.), *Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Conditions de réussite*. Lycée Diderot, Paris. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170316\\_17\\_Allal.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170316_17_Allal.pdf)

Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gibbs, C., Harlen, W., James, M. et Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge University, School of Education.

Laveault, D. & Allal, L. (dir.) (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.

Les chercheurs ignorants (2015). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*. Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique.

Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. La Découverte.

### *Le rôle du modèle d'éducation de l'établissement dans le développement de compétences citoyennes des élèves*

**TAVANT Marion**

IREDU, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Éducation et citoyenneté, Effets établissements et effets maîtres, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Compétences citoyennes, effet-établissement, modèle d'éducation à la citoyenneté des établissements, typologie d'établissements, analyses multi-niveaux

Notre recherche s'attache à l'analyse, encore peu développée, du rôle des contextes scolaires dans le développement de compétences citoyennes des élèves de collège et de lycée. Meuret (2007) a avancé l'idée que chaque modèle d'éducation repose sur des modèles de « type démocratique » ou de « type républicain » qui contribuent, chacun à leur manière, à la formation de l'élève citoyen par le biais de conceptions différentes de la citoyenneté : dans le premier modèle, l'élève expérimente et découvre par lui-même ; dans le second, l'élève reçoit de l'enseignant.

A l'aune de ces travaux, nous avons souhaité nous intéresser à l'effet du contexte des établissements scolaires sur le niveau de compétences citoyennes des élèves, telles que la tolérance ou la solidarité (Barrett, 2016). De cette manière, (1) nous souhaitons analyser la répartition des établissements dans l'un ou l'autre modèle d'éducation afin de constituer une typologie

---

d'établissements à partir de l'échantillon. Puis, (2) il convient d'identifier les caractéristiques contextuelles [1] des établissements selon le modèle d'éducation. Enfin, (3) nous tentons de déterminer le modèle d'éducation qui développe davantage de compétences citoyennes chez les élèves.

Notre travail repose sur une méthode quantitative grâce à une enquête sur l'éducation à la citoyenneté réalisée au niveau national par le Cnesco en 2018 à partir d'un échantillon aléatoire composé de 15000 élèves de troisième et de terminale, scolarisés dans 468 établissements scolaires (Helmeid, Chesné, Erb, Bois, Thimonier, Miletto et Botton, 2018). A partir d'une classification des variables de notre recherche validée par le logiciel Lisrel, nous avons établi une typologie d'établissements qui permet de révéler le modèle d'éducation à la citoyenneté de chaque établissement scolaire. Les analyses d'un effet-établissement sur le développement de compétences citoyennes des élèves sont effectuées grâce à des modèles multiniveaux.

Après avoir exposé les trois modèles d'éducation de la typologie d'établissements (démocratique, républicain et mixte), nous montrerons que les établissements des modèles démocratiques et mixtes ont des contextes similaires (milieu socio-économique favorisé, établissements publics et privés, hors éducation prioritaire), alors que le modèle républicain est davantage associé à un contexte défavorisé et d'éducation prioritaire. Cette recherche permet de mettre en lumière les facteurs qui jouent un rôle dans le développement de compétences citoyennes et de révéler que le modèle éducatif mixte, qui emprunte au modèle démocratique et au modèle républicain, permettrait de faire acquérir davantage de compétences citoyennes aux élèves.

[1] Par exemple : localisation ou milieu socio-économique

#### *Bibliographie*

Barrett, M. (2016). Compétences pour une culture de la démocratie : vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses. Editions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc08>

Helmeid, E., Chesné, J-F., Erb, L-A., Bois, C., Thimonier, H., Miletto, V., Botton, H. (2018, septembre). Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale réalisée par le Cnesco. Conseil national d'évaluation du système scolaire. <https://www.cnesco.fr/fr/engagements-citoyens/>

Meuret, D. (2007). Gouverner l'école. Presses Universitaires de France.

## *Innovation scolaire et pratiques inclusives : l'expérience des classes multiâge en REP*

### **GIRARDET Patricia**

Université Lumière Lyon 2, France

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé*

*Mots-clés : pratiques inclusives, innovation, coopération, apprentissage, gestes professionnels*

Notre recherche s'intéresse à la création d'un dispositif innovant au sein d'une école en REP : la création de classe multiâge en réponse aux besoins éducatifs de tous les élèves. L'Ecole inclusive (Unesco, 2017), décrétée en France (MEN, 2019), rencontre de nombreuses difficultés et tensions dans sa mise en œuvre (ONU, 2021). Ce constat questionne deux points : la réelle prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves au sein de la classe d'une part et les modalités d'organisation scolaire pour y répondre au mieux d'autre part. Dans un contexte de forte hétérogénéité, au sein d'une école en réseau éducatif prioritaire, des enseignants ont décidé de modifier l'organisation des classes afin de mieux répondre aux besoins éducatifs de chacun de leurs élèves en créant des classes multiâge, de 7 à 11 ans.

Notre recherche s'intéresse au travail enseignant (Durand, 2002 ; Lenard & Tardif, 2004 ; Barrière, 2003 ; Lantheaume, 2008) et vise à comprendre les éventuelles transformations de ce travail en lien avec la mise en place d'un dispositif multiâge au sein d'une école en éducation prioritaire. Comment, en renforçant l'hétérogénéité des élèves, peut-on assurer une meilleure prise en compte des besoins éducatifs des élèves ? Quelles modalités pédagogiques sont mises en œuvre ? Serait-ce la condition pour une école réellement inclusive ?

Nous effectuons alors les hypothèses suivantes :

- le renforcement de l'hétérogénéité rend obsolète la notion de norme
- une forte hétérogénéité des élèves interroge le rapport à l'apprentissage et engendre une modification des posture et gestes professionnels enseignants
- ces modifications sont au service de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers de chacun des élèves au sein du collectif, et non pas par individualisation des réponses.

Par observation des séances, entretiens compréhensifs, mais aussi auto confrontation simple et croisée nous travaillons à la mise en récit par et avec les acteurs de ces pratiques, en s'appuyant sur l'analogie entre actions et texte (Ricoeur, 1986) dans la mesure où toute action humaine est sociale et s'émancipe de l'acteur et de ses intentions initiales une fois accomplie.

Nos hypothèses sont effectives pour l'ensemble des classes suivies, avec des variations dans les pratiques en fonction des enseignants, de leurs représentations et habitus. Les résultats questionnent ici les modalités institutionnelles de la mise en œuvre effective des pratiques inclusives au sein de l'école, entre injonction et accompagnement, entre responsabilité des enseignants et modification du cadre scolaire.

#### *Bibliographie*

Barisnikov, K. Petitpierre, G. (1994). Vygotsky. Défectologie et déficience mentale. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

Jouan, S. (2015), La classe multiâge d'hier à aujourd'hui, archaïsme ou école de demain ? ESF éditeur.

---

Lavoie, G, Thomazet, S, Feuilladiou, S, Pelgrims, G & Ebersold, S (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*. Volume 7, Issue 2, April-June 2013, 93-10. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>

Thomazet, S & Mérini, C (2014), « Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>

Saillot, E (2020). (S') ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement. L'Harmattan.

## *Inclusion et postmodernité chez les jeunes à l'école*

**ROTZER Bernhard, HISCHIER David**

HEP Valais, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Interculturalité, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Adolescents, Postmodernité, Diversité, Inclusion, Grounded Theory

Dans les salles de classe suisses, on rencontre parmi les élèves une diversité culturelle qui fait aujourd'hui partie de la réalité sociale. Dans ce contexte, les auteurs s'intéressent à la gestion de la diversité chez les jeunes en Suisse et se rattachent théoriquement à la construction de la postmodernité selon Zygmunt Bauman, qui, contrairement à la modernité, mise sur la pluralité sociale et la réalisation individuelle de soi.

Les études "Sinus-Jugendstudie 2020" et "Shell-Jugendstudie 2019" sont arrivées à la conclusion que les valeurs humanistes, parmi lesquelles figurent en tête des idées altruistes telles que la tolérance et la justice, sont importantes chez les jeunes.

Les deux études ont montré que les jeunes, dans l'esprit du postmodernisme, s'opposent à toute tendance homogène à l'universalisation et misent plutôt sur la pluralité sociale, l'inclusion et l'épanouissement individuel. Partant de ce constat, les auteurs émettent l'hypothèse qu'en Suisse aussi, les jeunes se sont ralliés aux idées postmodernes. La question suivante peut être déduite. Les valeurs humanistes au sens du postmodernisme sont-elles aussi ancrées chez les jeunes Suisses que chez ceux d'Allemagne ? Pour répondre à ces questions, 36 travaux scolaires d'adolescents de 16 et 17 ans, réalisés en 2020 et 2021, ont été évalués dans une école bilingue (allemand/français) en Suisse. Dans le cadre des cours d'éthique et de religion, les élèves ont été chargés de rédiger un texte sur une personne de leur choix dans le monde de l'éthique et des religions, dans le passé ou le présent. Ce faisant, les jeunes devaient mettre un accent particulier sur la pensée et l'action et, à la fin, justifier l'influence que la personne choisie peut avoir au 21<sup>e</sup> siècle. Les données ont été analysées de manière inductive à l'aide de la Grounded Theory d'Anselm Strauss et classées de manière catégorique par un processus itératif, afin de regrouper les connaissances sur la pensée postmoderne.

Le matériel textuel a donné lieu à des catégories qui ont permis de différencier les valeurs typiquement postmodernes. La première catégorie comprend le thème du racisme. La deuxième catégorie traite de Caritas. Ici, il s'agissait surtout de justice sociale et de lutte contre la pauvreté. La troisième catégorie aborde l'égalité entre les sexes et dans la quatrième catégorie LGBTQ, des unités de texte ont été attribuées qui traitaient du droit des partenariats entre personnes de même sexe.

L'exposé sera suivi d'une discussion sur les enseignements à tirer pour l'école et l'enseignement.

*Bibliographie*

Bauman, Z. (2012). *Moderne und Ambivalenz* (2. Auflage). Übersetzt aus dem Englischen von M. Suhr. Hamburg: Hamburger Edition.

Bauman, Z. (1999). *Unbehagen in der Postmodern*. Übersetzt aus dem Englischen von W. Schmalz. Hamburg: Hamburger Edition.

Hildenbrand, B. (2015). Anselm Strauss. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch (11. Auflage). S. 32-41. Hamburg: ro Verlag.

Shell-Jugendstudie (2019).

SINUS-Jugendstudie (2020).

## **Communications individuelles | AREF\_S15A\_08**

### *Un dispositif d'éveil musical en crèche comme vecteur de liens sociaux*

**BOURD Adrien<sup>1</sup>, MONTANDON Frédérique<sup>2</sup>, LERNER Sophie<sup>3</sup>, GOASDOUÉ Rémi<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Institut Catholique de Paris, RCS, EA7403 ; <sup>2</sup>Université Paris-Est Créteil, UFR SESS-STAPS, LIRTES, EA 7313 ; <sup>3</sup>Université de Paris, EDA, EA4071

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : inclusion sociale, parentalité, éveil musical, représentations, crèche.

Pendant un peu plus deux ans une équipe de recherche pluridisciplinaire a suivi et analysé un dispositif d'éveil musical mis en place à Clichy-sous-Bois par la Philharmonie de Paris. Il prend place au sein d'une structure d'accueil de la petite enfance qui abrite une crèche collective, une crèche familiale et un relais assistantes maternelles (RAM). Le projet se compose de plusieurs actions complémentaires : ateliers hebdomadaires, ateliers mensuels, formation des professionnels, ateliers-concerts. Il s'adresse aux bébés, aux parents et aux professionnels de la petite enfance, et est encadré par une équipe de musiciens-

---

intervenants. Les ateliers ont été conçus comme un espace de rencontres avec l'idée que l'activité musicale est un élément permettant de renforcer les liens parents-enfants, les liens parents-professionnels, ou encore entre les parents.

L'un des objectifs de la recherche a été d'appréhender comment parents et professionnels de la petite enfance saisissent la place que peut occuper la musique dans la vie de l'enfant et dans les processus éducatifs, en famille et à la crèche, et comment elle peut constituer un vecteur de liens sociaux. Le travail d'enquête articule des entretiens directs (n = 17) et semi-directifs (n = 13), des transcriptions d'échanges lors des formations (n = 3), plusieurs observations sur le terrain (22 demi-journées), ainsi que des captations vidéo (n = 24). Il s'inscrit dans une démarche pluridisciplinaire, permettant de conjuguer le regard du sociologue, du psychologue, du didacticien et du clinicien.

Nous montrons l'impact, en termes de socialisation, que les ateliers ont sur les participants. Dans les ateliers dédiés aux bébés et professionnels de la petite enfance, les interactions s'enrichissent tout autant qu'elles s'intensifient. Si les interactions se font de préférence au sein d'un même groupe, celui avec lequel on est venu, elles s'ouvrent davantage avec le temps aux différents acteurs de la situation dans des activités qui se font de plus en plus de manière coactive. Dans les ateliers favorisant les échanges entre le bébé et son parent, nous montrons que ce sont autant les parents que les enfants qui sollicitent une activité partagée, une attitude d'écoute et d'attention à l'autre. Ces ateliers contribuent plus particulièrement au processus d'inclusion sociale des familles recherchée au sein des pratiques professionnelles, afin de développer des liens sociaux et d'éviter l'isolement de celles-ci, de faciliter la construction de la parentalité. Les parents relèvent qu'ils sont davantage en lien et en échange avec leur enfant lors de ces moments. Le musicien intervenant serait alors un médiateur facilitant ces relations humaines.

#### *Bibliographie*

Charpentier, P., Domeau, P. et Prevet, G. (2016). Rencontres culturelles et artistiques et inclusion sociale : trois crèches témoignent. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 73(1), 65-74.

Marinopoulos, S. (2019). Une stratégie nationale pour la Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien à son parent, Rapport. Ministère de la Culture.

Montandon, F. (2011). Les enfants et la musique. Visions de parents sur une activité extrascolaire. Paris : L'Harmattan.

Rayna, S. et Bouve C. (2013). Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil. Erès.

Trevarthen, C. et Richelle, L. (2010). L'art musical et conversationnel du bébé : narrations dans le temps du vécu partagé, sans interprétation rationnelle, avant les mots. Dans I. Deliège et al. (dir.), Musique et évolution (pp. 101-122). Mardaga.

## *Le lien comme un processus inclusif : l'exemple d'enseignantes et d'animateurs-chauffeurs dans une école maternelle itinérante*

### **AHLERS VERGARA Gabriela**

Université de Rouen Normandie, France

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique : Enseignement et formation professionnels, Formation continue, Partenariats en éducation*

*Mots-clés : Inclusion, lien, copensée, co-élaboration, école maternelle.*

Actuellement, des travaux s'intéressent à l'inclusion des acteurs éducatifs par le biais d'un travail collectif (Thomazet et Mérini, 2019 ; Tardif, Marcel, Périsset, Piot, 2017).

Dans la ligne de ces travaux et dans une démarche inductive, l'objectif de cette communication est de mettre en évidence la place du lien psychique (Kaës, 2009) et sa configuration dans le travail collectif. Ainsi, seront présentés les résultats d'une recherche doctorale réalisée dans une école maternelle au Chili, le Jardín sobre Ruedas (JSR).

Le JSR a pour objectif d'éduquer des enfants qui habitent dans des zones géographiques éloignées. Pour s'y rendre, un binôme constitué d'un chauffeur-animateur et d'une enseignante utilise une camionnette pour un trajet de 40 minutes à deux heures. Dans les endroits prêtés par les localités, les binômes installent tout le matériel scolaire et transforment le lieu en école maternelle. Après quatre heures de travail avec les enfants et leurs familles, ce binôme range le matériel et repart.

Grâce à deux mois d'observations dans cette école, auprès de deux binômes d'enseignantes et de chauffeurs-animateurs, les résultats montrent que les trajets deviennent des espaces intermédiaires contenant, propices à l'échange. Ils concèdent à l'enseignante et à l'animateur-chauffeur des moments de détente, de réflexion et de partage.

D'une part, cet espace contenant engendre des mécanismes de copensée qui se construisent et se reconstruisent en permanence pour que chacun des acteurs trouve sa place et soit créatif et fécond (Blanchard-Laville et Nadot, 2000).

D'autre part, cet espace contenant engendre une projection de la mise en pratique, autrement dit, une co-élaboration des pratiques quotidiennes articulées entre le domaine didactique et le domaine pédagogique qui se construit par la socialisation de la pensée et des tâches professionnelles entre les acteurs éducatifs (Marcel, 2014).

Les résultats de ce travail montrent que l'articulation entre une copensée et une co-élaboration amène les acteurs à établir « une réalité psychique inconsciente spécifique, construite par la rencontre de deux ou plusieurs sujets [...] le lien est celui des implications réciproques, des inclusions et des exclusions mutuelles (Kaës, 2009/1, p.115). En conséquence, ce lien psychique favorise l'inclusion et sert d'étayage pour un développement professionnel de tous les acteurs.

#### *Bibliographie*

Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2000). Choix méthodologiques. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), Malaise dans la formation des enseignants (59-72).

Kaës, R. (2009). La réalité psychique du lien. Le Divan familial, 1(1), 107-125.

---

Marcel, J.-F. (2014). Travail enseignant et développement professionnel dans l'enseignement agricole. Dans J.-F. Marcel (dir.), Recherches en éducation : Pratiques et apprentissages professionnels (113-127). Educagri éditions.

Tardif, M., Marcel J.-F., Périsset D. et Piot T. (dir.). (2017). L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXIème siècle. Presses de l'université de Laval.

Thomazet, S. et Mérini, C. (2019/1). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 85, 103-120

## « L'éducation par le divertissement » : quelles innovations pour l'amélioration du climat scolaire ?

**LAHEYNE Cedric<sup>1</sup>, BRITO Olivier<sup>2</sup>, GARCIA Gilles<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université Paris 8, France ; <sup>2</sup>Université Paris Nanterre ; <sup>3</sup>Universidade Federal do Ceará

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Partenariats en éducation

*Mots-clés* : recherche-action climat scolaire divertissement transformation

Dans le cadre d'une réunion de travail organisée entre l'équipe de recherche CETS et la mairie de Nanterre, nous avons développé une recherche-action visant à promouvoir une analyse réflexive de l'expérience des acteurs scolaires et non-scolaires à la suite de la survenue de phénomènes de violence dans quatre écoles élémentaires de la commune.

Les acteurs impliqués dressent le constat d'une circulation des problématiques de violence à l'école, lesquelles semblent s'exporter au-delà de la sphère scolaire, pour pénétrer le milieu familial et la vie associative et de quartier. Nous émettons l'hypothèse que les acteurs font face à des situations limites (Ravon et Vidal-Naquet, 2018) et s'estiment dans l'impasse du fait d'un manque de ressources et de la dégradation du climat scolaire. Ce constat vient motiver la mise en place d'une intervention s'étalant de janvier à juin 2022, auprès de quatre groupes d'acteurs (enseignants, acteurs périscolaires, parents d'enfants et élèves), visant à mieux comprendre le phénomène de violence évoqué et à impulser des dynamiques collectives de changement.

Notre orientation méthodologique, que l'on retrouve dans la littérature anglophone à travers la terminologie « Art-based action research », vise à imbriquer les logiques scientifiques et artistiques (Singhal et Rogers, 1999), dans une visée praxéologique et d'apprentissage. Un diagnostic a d'abord été mené dans chaque groupe afin d'identifier les causes et les incidences de la violence dans et en-dehors de l'école. Puis, les membres de chaque groupe ont engagé l'écriture de scénarios mettant en scène des personnages fictifs afin de rendre compte des éléments de diagnostic. Enfin, les différents groupes ont croisé leurs perspectives et formulé collectivement des transformations (Mezirow, 2001). Des entretiens d'auto-confrontation sont réalisés pour permettre aux sujets de produire un discours, à la fois, sur leur agir face aux séquences filmées, et sur celles des autres groupes dans le but d'étudier l'évolution des points de vue quant à l'apparition des violences (Royer, 2016).

Cette stratégie d'intervention fait appel à différentes formes de divertissement telles que l'humour, l'image et la narration, pour augmenter les connaissances des membres sur une question éducative et créer des attitudes favorables. Cette approche favorise également la prise en compte du point de vue d'autrui et permet de modifier les dynamiques de jugement social (Dépret et Filisetti, 2001). En ce sens, elle participe de la restauration du dialogue entre les différentes parties prenantes et permet de faire tiers dans les rapports de domination entre les acteurs.

*Bibliographie*

Dépret, E. & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales, L'orientation scolaire et professionnelle [Online], 30/3.

Mezirow, J. (2001). Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation. Lyon : Chronique Sociale.

Ravon, B. & Vidal-Naquet, P. (2018). Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social. Rhizome, 67, 74-81.

Royer, É. (2016). Chapitre 13. Au-delà des mythes pédagogiques : intervenir plus tôt pour favoriser la persévérance et la réussite des jeunes en difficulté de comportement. Dans : É. Debarbieux, L'école face à la violence : Décire, expliquer, agir (pp. 197-207). Paris : Armand Colin.

Singhal, A. & Rogers, E. M. (1999). Entertainment-Education: A communication strategy for social change. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## L'éducation inclusive au préscolaire: Etats des lieux et pistes d'intervention

**DAHANE Ihsane<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Université Mohamed V Rabat, Faculté des sciences de l'éducation ; <sup>2</sup>Fondation Marocaine pour la promotion de l'enseignement préscolaire, Rabat, Maroc

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé

*Mots-clés* : Education inclusive, Préscolaire, Enfants, Intervention

Il est dit partout et par tous que les enfants en situation de handicap représentent un véritable problème qui préoccupe constamment l'esprit des parents en général et des spécialistes qui veillent sur le domaine médical et éducatif en particulier. Compte tenu du nombre exorbitant d'enfants en dehors du système éducatif marocain. Ces enfants ne bénéficient depuis des lustres de leur droit à l'école, ni de classes ordinaires comme leurs homologues (Direction des Curricula, 2019).

---

On constate que des efforts considérables sont déployés au cours de cette décennie pour que la planification de l'éducation réponde aux besoins de la société et afin d'améliorer l'offre et la qualité de l'éducation à l'aide des pratiques évolutives qui peuvent être adaptées dans différents contextes dont la finalité est de concevoir une société soudée qui assure la participation active de tous les citoyens (Direction des Ressources Techniques, 2012).

Notre étude vise, en premier lieu, à identifier les ressources et les obstacles qui entravent le processus d'inclusion des enfants préscolarisés dans le réseau d'écoles de la Fondation Marocaine pour la Promotion de l'Enseignement Préscolaire, et en deuxième lieu, à rassembler les pratiques déclarées par les éducatrices, par la description de leurs vécus et leurs témoignages dans le dessein de mieux comprendre et analyser leurs interventions afin d'intervenir ultérieurement.

La population choisie est circonscrite aux éducatrices du préscolaire (échantillon de 117) faisant partie du réseau d'écoles de la FMPS dans différentes régions du Maroc et dans des milieux diversifiés (milieu urbain, périurbain, ou encore rural) à l'aide d'un questionnaire semi-directif adressé aux personnes concernées par l'étude et à travers des grilles d'observations.

Les résultats stipulent que l'ensemble des interviewées ont recommandé une approche participative et interdisciplinaire centrée sur l'enfant en lui donnant l'opportunité de s'insérer dans la vie scolaire et sociale (activités sportives, culturelles, artistiques...) Toutefois, la sensibilisation demeure une action nécessitant des efforts intenses pour la mettre en œuvre. De plus, en dépit des actions volontaristes en matière d'éducation inclusive et malgré les efforts consentis par l'Etat en vue de promouvoir un préscolaire normé et de qualité pour tous les enfants marocains quel que soit le type de leurs handicaps. L'éducation des enfants restent encore un défi majeur, étant donné que ces derniers rencontrent encore des difficultés relatives aux accessibilités et aux adaptations pédagogiques. Ce qui nous pousse à dire que l'adaptabilité dépend principalement d'un staff expérimenté et d'un programme préscolaire riche et varié (Bettioui, 2021).

#### *Bibliographie*

Handicap International : Outils et ressources pour l'éducation inclusive : Kit de formation d'enseignants, 2014.

Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12<sup>ème</sup> année, Ministère de l'éducation, Antario 2013

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017c. Inclusive Early Childhood Education: Literature Review [Éducation inclusive préscolaire : revue de la littérature]. (F. Bellour, P. Bartolo et M. Kyriazopoulou, eds.).

Direction des Curricula. (2019). L'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap. Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Bettioui, A. (2021). Etat des lieux de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc. Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation/, 291.

Direction des Ressources Techniques. (2012). L'éducation inclusive. Handicap International.

## **Communications individuelles | AREF\_S15A\_09**

### *Expérience docimologique dans le contexte pandémique : étude d'un biais de l'évaluation spécifique aux élèves touchés par la fermeture des écoles*

**DACHET Dylan, PRESSIA Fabian, DUPONT Virginie, JAEGERS Doriane, BAYE Ariane**

Université de Liège, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine, Enseignement obligatoire, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : Covid-19, Stéréotype, Biais, Evaluation, Recherche expérimentale

De nombreuses recherches expérimentales réalisées dans le champ de la docimologie ont documenté les biais pouvant impacter l'évaluation d'élèves appartenant à des groupes porteurs de stéréotypes (Dutrévis, 2015). Ainsi, l'origine ethnique (Sprietsma, 2013), l'origine sociale (Rangvid, 2015 ; Autin et al., 2019) et le genre (Lafontaine & Monseur, 2009) d'un élève peuvent influencer l'évaluation de ses acquis. La pandémie du SARS-CoV-2, au-delà de ses effets sanitaires et sur la santé publique, a eu des effets considérables sur les systèmes éducatifs : les fermetures d'établissements scolaires et les mesures de confinement des populations (Hale et al., 2021) semblent avoir impacté négativement le rendement scolaire des élèves concernés (Kuhfeld et al., 2020 ; Maldonado et DeWitte, 2020 ; Santibanez et Guarino, 2021). De ce contexte résulte une génération d'élèves parfois stigmatisée, notamment dans les médias, portant le qualificatif de « sacrifiée » (Van Nieuwenhuysse, 2021). La présente recherche expérimentale met à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les élèves de cette génération seraient porteurs de stéréotypes qui impacteraient négativement l'évaluation des productions des élèves qui en font partie. A cette fin, une production écrite ainsi que la résolution d'un problème mathématique réalisés par un élève de grade 6 ont été soumis à l'évaluation d'un échantillon de 297 étudiants inscrits en 1<sup>ère</sup> année d'enseignement universitaire. Les étudiants universitaires ont reçu les grilles de correction utilisées dans le cadre de l'évaluation externe certificative dont était issue la copie d'élève. Sur base d'un processus purement aléatoire, la moitié des étudiants ont reçu la copie attribuée à un élève dont la classe n'a pas connu de fermeture en raison de la Covid, alors que l'autre moitié de l'échantillon a reçu la même copie mais attribuée à un élève dont la classe a connu des périodes de fermeture en raison de la crise. L'ampleur des différences entre les évaluations dans chacune des conditions expérimentales conduit à confirmer cette hypothèse. Ainsi, l'élève dont la classe a connu des périodes de fermeture en raison de la pandémie s'est vu attribué de moins bonnes notes que l'élève « tout-venant ». Les ampleurs de l'effet varient entre -0.25 (production écrite) et -0.15 (résolution d'un problème). Bien que ces effets restent faibles et mériteraient d'être répliqués, leur éventuelle répétition tout au long de la scolarité des élèves pourrait avoir des effets considérables (Autin et al., 2019).



## Bibliographie

Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assesment leads evaluators to artificially create te social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, 111, 717-735. <https://doi.org/10.1037/edu0000307>

Putrén, M. (2015). Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves ?. *Revue française de pédagogie*, 191, 61-72. Retrieved from : <http://rfp.revues.org/4751>

Rangvid, B. S. (2015). Systematic differences across evaluation schemes and educational choice. *Economics of Education Review*, 48, 41–55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.003>

Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics*, 45, 523–538. <http://dx.doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>

## *Quelles relations entre le genre et l'estime de soi dans un projet d'expérimentation d'évaluation sans note ?*

**GOUZI Nathalie<sup>1</sup>, DUCAMP Christine<sup>2</sup>, HERVÉ Nicolas<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Toulouse UT2J, France ; <sup>2</sup>École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole UMR EFTS, Éducation, Formation, Travail, Savoirs, Université de Toulouse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure, Genre

*Mots-clés* : estime de soi, évaluation sans note, enseignement supérieur, étude comparative, genre

En France, l'intégration dans les études supérieures se révèle être un moment difficile pour de nombreux étudiants (Dupont et al., 2015). C'est dans ce contexte qu'une équipe d'enseignants de BTSA [1] s'est engagée depuis 2016 dans un dispositif d'évaluation sans note. Celui-ci consiste en la suppression de l'ensemble des notes formatives de 0 à 20, compensées par, d'une part, des commentaires qui énoncent les points positifs du travail réalisé et identifient des pistes d'amélioration en vue de préparer l'évaluation certificative, et d'autre part, sur le positionnement de la production sur l'un des quatre niveaux de maîtrise de la capacité à certifier identifiés par l'équipe pédagogique.

Notre communication portera sur les effets de ce dispositif sur l'estime de soi des élèves, avec une attention particulière sur le genre, l'un des déterminants choisis dans notre étude compte tenu de la différence d'estime de soi entre les deux sexes (Duru-Bellat, 2016). Notre hypothèse générale est de considérer que l'estime de soi des étudiants évalués sans note doit évaluer positivement au regard d'étudiants évalués avec note. Notre méthodologie repose donc sur la base d'une étude comparative avec des formations similaires dans trois autres établissements, évaluant traditionnellement. Le recueil auprès de 156 étudiants, en première et en seconde année, s'est fait par l'intermédiaire d'un questionnaire centré sur l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg (1965), traduite et adaptée par Vallières et Vallerand (1990) et s'inspirant des travaux de Martinot (2001). Les résultats quantitatifs ont fait l'objet de tests de comparaison moyenne entre les deux sous-populations, évaluées avec ou sans note et mettent en évidence, entre autres, des différences significatives sur le genre. Il apparaît que pour la population sans note, la note moyenne d'estime de soi des filles n'est pas différente de celle des garçons, alors que pour la population évaluée traditionnellement, on retrouve une note moyenne d'estime de soi des filles inférieures à celles des garçons, comme dans la plupart des études sur le genre.

A l'heure où l'identité est questionnée, notamment à l'école, (Duru-Bellat, 2016), il est intéressant qu'un dispositif d'évaluation sans note permette de gommer les effets de genre sur l'estime de soi. Un tel dispositif d'évaluation mérite d'être poursuivi et étudié, notamment sur les outils pour renforcer l'estime de soi des élèves les plus faibles afin de les sortir du cercle vicieux dans lequel ils sont enfermés.

[1] BTSA : Brevet de Technicien Supérieur Agricole

## Bibliographie

Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>

Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90-100. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Vallières, E. F., & Vallerand, R. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.

## *Multiculturalité et santé mentale à l'école en temps de pandémie*

**SANTOS DE AQUINO Rafael<sup>1,2,3</sup>, ACIOLY-RÉGNIER Nadja, CARNEIRO-LEÃO Ana Maria dos Anjos<sup>2</sup>, RÉGNIER Jean-Claude<sup>5,6</sup>**

<sup>1</sup>4571 ECP Université Lumière Lyon 2, France ; <sup>2</sup>Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brésil ; <sup>3</sup>Instituto Federal do Sertão Pernambucano, IFSertãoPE, Brésil ; <sup>4</sup>Université Claude Bernard, Lyon 1, Institut National Supérieur de Professorat et d'Éducation, INSPÉ, Académie de Lyon, France ; <sup>5</sup>UMR 5191 ICAR Université Lumière Lyon 2, France ; <sup>6</sup>National Research Tomsky University, Russie

Fils rouges SIEF : Bien-être

Domaine spécifique : Education et santé, Interculturalité

Mots-clés : Analyse Statistique Implicative, Éducation pendant la pandémie, Multiculturalité, Santé Mentale

Lors d'une étude sur l'enseignement des sciences en contexte multiculturel au Brésil pendant le Covid-19, nous avons identifié des expressions d'anxiété et de dépression lors d'entretiens exploratoires, selon la Triade d'Enquête Interculturelle (Kidman, Yen et Abrams, 2013), réalisés par vidéo-conférence auprès d'un échantillon de taille 14 représentatif des 228 élèves d'un lycée agricole. Cet échantillon multiculturel est constitué par 4 sujets de milieu urbain, 5 sertanejos, 4 indigènes et 1 quilombola. Entre 2011 et 2018, la population de ce lycée est ainsi composée de 54,8% urbains, 34,2% sertanejos, 8,8% indigènes et 2,2% quilombolas. Les données construites ont été traitées dans le cadre de l'Analyse Statistique Implicative (A.S.I.), pertinent pour analyser des données issues d'échantillons restreints. L'A.S.I. vise à établir des relations non-symétriques entre les composantes binaires représentées par un réseau nommé graphe implicatif construit à l'aide du logiciel C.H.I.C.7 au niveau de confiance défini par la valeur de l'intensité d'implication choisie ici supérieure à 0.70. Il s'agit de relations de quasi-implication du type « Si A est observé alors la plupart du temps B l'est aussi » (Gras et al, 2017). Les variables retenues sont « culture », « connaissances traditionnelles », « genre », « difficultés socioéconomique », « souffrance psychique »

Ici, pour l'interprétation du graphe implicatif, nous nous limitons aux résultats suivants. Être du genre féminin semble conduire à manifester des signes d'anxiété et de dépression. La contribution majeure à cette quasi-implication vient du groupe utilisant les connaissances traditionnelles. Les expressions de souffrance psychique semblent manifestées plutôt chez les sujets de cultures sertanejas, indigènes et quilombolas qui, dans la salle de classe, font référence aux connaissances traditionnelles. Être en difficulté socioéconomique semble conduire aussi à tenir des propos dont les contenus manifestent des signes psychiques.

De là nous concluons que, durant la pandémie, appartenir aux cultures minoritaires du contexte de Salgueiro au Brésil a pu constituer un facteur de risque pour la santé mentale des élèves de ce lycée agricole. Cela va dans le sens d'études officielles. Ainsi l'Organisation Panaméricaine de Santé (OPS) concernant la promotion de la santé mentale des indigènes montre que les peuples autochtones sont davantage exposés à des risques de perturbation de la santé mentale du fait d'une imposition de la culture dominante à l'école. L'Association de Conseil Scolaire des États-Unis a aussi reconnu l'influence des facteurs : genre féminin, conditions sociales de pauvreté et sub-cultures marginalisées, sur le développement de troubles psychiques.

#### Bibliographie

CHIC – Classification Hierarchique Implicatif et Coesitif. Versão 7.0, Copyright (2014). Méthode d'Analyse Implicatif des données de Régis Gras: École Polytechnique – Université de Nantes. Colaboração: Saddo Ag Almouloud, Marc Bailleul, Anleine Bodin, Annie Larher, Harrison Ratsimba-Rajohm, Jean-Claude Régnier, André Totohasina. Versão Windows: Raphaël Couturier.

Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (2015). America's Children: Key National Indicators of Well-Being. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Gras, R., Régnier, J.C., Lahanier-Reuter, D. Marinica, C., Guillet, F. (Eds) (2017) Analyse Statistique Implicative. Des Sciences dures aux Sciences Humaines et Sociales. Toulouse : Cépadués.

KIDMAN, J.; YEN, C. F.; ABRAMS, E. (2013). Indigenous students' experiences of the hidden curriculum in Science education: a cross-national study in New Zealand and Taiwan. International Journal of Science and Mathematics Education, v. 11, p. 43-64.

Pan American Health Organization. (2016). Promoting Mental Health in Indigenous Populations. Experiences from Countries. A collaboration between PAHO/WHO, Canada, Chile and Partners from the Region of the Americas 2014-2015. Washington, DC : PAHO

## Création d'une formation en ligne visant les aspects sociaux de l'évaluation par les pairs

**SENDEN Morgane<sup>1</sup>, DE JAEGER Dominique<sup>1</sup>, ROTSAERT Tijs<sup>2</sup>, LEROY Frédéric<sup>1</sup>, COERTJENS Liesje<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>UCLouvain, Belgique ; <sup>2</sup>UGent, Belgique

Fils rouges SIEF : Bien-être

Domaine spécifique : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure

Mots-clés : évaluation par les pairs, interactions sociales, évaluation formative, formation, enseignement supérieur

Bien que l'évaluation par les pairs soit un moyen efficace de développer leur apprentissage (Double et al., 2020), les étudiant·es peuvent se montrer réticent·es à y participer. Leur inconfort est souvent lié à la nature sociale de l'évaluation par les pairs ; les étudiant·es craignent par exemple de ne pas arriver à rester objectifs, doutent que leurs pairs s'investissent pleinement dans l'évaluation ou encore se sentent mal à l'aise à l'idée que leurs pairs verront leurs travaux (ex. Wilson et al., 2015, van Gennip et al., 2010).

L'objectif de l'étude présente est de créer une formation qui répond aux préoccupations des étudiant·es pour leur permettre de se sentir à l'aise et en confiance lors d'une évaluation par les pairs, et d'en tirer ainsi un maximum de bénéfices pour leur apprentissage. Pour ce faire, nous avons exploré la littérature afin de déterminer les méthodes d'apprentissage les plus efficaces et nous avons conçu une formation en ligne qui permet la participation active des étudiant·es et est composée de cinq parties : découverte des représentations des étudiant·es, exposé expliquant comment donner des feedbacks efficaces, application dans un exercice pratique, jeux de rôles et discussions en petits groupes, et synthèse de ce qui a été appris.

Cette séance de formation a été dispensée à des étudiant·es de bachelier dans le contexte d'un séminaire en éducation physique. Un mois après la formation, une fois l'évaluation par les pairs achevée, les étudiant·es (N=27) ont répondu à un questionnaire mesurant leurs perceptions liées à la formation concernant leurs impressions générales, leur satisfaction, l'utilité perçue, l'apprentissage perçu et les changements comportementaux (Grohmann & Kauffeld, 2013 ; Holgado-Tello et al., 2006). Ces données ont été complétées par celles issues d'entretiens semi-directifs (N=5).

Le résultat principal qui ressort de ces données est l'importante variabilité des perceptions des étudiant·es. Pour chaque échelle, l'étendue et l'écart-type sont très importants avec des étudiant·es qui n'attribuent que très peu de valeur à la formation (scores autour de 10%) et d'autres qui en ont des perceptions extrêmement positives (score de 90 ou 100%). Cette variabilité pourrait être expliquée par une variabilité importante dans les besoins et craintes des étudiant·es en lien avec l'évaluation par les pairs. Pour les étudiant·es les moins à l'aise à l'idée d'effectuer une évaluation par les pairs, il semble qu'une formation portant sur aspects sociaux de l'évaluation par les pairs est une façon adéquate de répondre à leurs craintes.

#### Bibliographie

- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481–509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Grohmann, A., & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: Development and correlates of the questionnaire for professional training evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135-155. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12005>
- Holgado Tello, F. P., Chacón Moscoso, S., Barbero García, I., & Sanduvete Chaves, S. (2006). Training satisfaction rating scale: Development of a measurement model using polychoric correlations. *European Journal of Psychological Assessment : Official Organ of the European Association of Psychological Assessment*, 22(4), 268-279. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.4.268>
- van Gennip, N., Segers, M. S. R. R., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280–290. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- Wilson, M. J., Diao, M. M., & Huang, L. (2015). 'I'm not here to learn how to mark someone else's stuff': an investigation of an online peer-to-peer review workshop tool. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.881980>

## Communications individuelles | AREF\_S15A\_10

### *La circulation des savoirs dans la formation en alternance des enseignants vaudois*

**DE SIMONE Soraya, MARLOT Corinne, LEPAREUR Céline, DURISCH GAUTHIER Nicole, ZBAEREN Yves, CRAUSAZ Mélanie**

HEP Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement et formation professionnels, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : circulation des savoirs, alternance intégrative, analyse du discours et échanges discursifs, co-formation

Cette contribution s'intéresse à la circulation des savoirs entre les différents lieux de la formation à l'enseignement (Marlot & Ducrey-Monnier, 2020). Cette circulation suppose l'existence de médiations (Vygotski, 1934/1997) favorisant notamment une culture commune et des activités collectives. En effet, le modèle d'alternance intégrative, du fait de la mise en relation de différents types de savoirs, génère des rapports souvent conflictuels entre les dispositifs et les lieux de formation. Ces tensions ont pour conséquence de laisser à la charge de l'étudiant·e la gageure de construire des liens entre savoirs de recherche et savoirs d'expérience, ce qui pose effectivement la question de la médiation entre les savoirs académiques et le travail réel.

Dans le but de mieux comprendre les freins et les leviers de la collaboration entre les formateur·trice·s en institution et les formateur·trice·s de terrain et de contribuer ainsi à l'amélioration de la circulation des différents types de savoirs, ce projet met à l'étude un dispositif de co-formation entre formateur·trice·s académiques et formateur·trice·s de terrain. Ce dispositif met en jeu un concept transversal enseigné à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) en formation initiale, le concept de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004). Ce dernier a été choisi pour sa transversalité tant au niveau disciplinaire qu'au niveau du type de formation (primaire ou secondaire). L'enjeu de la co-formation est de produire des activités d'alternance susceptibles de favoriser l'opérationnalisation de ce concept sur le terrain.

Nos données se composent des enregistrements vidéo des entretiens conduits à différents temps du dispositif de co-formation entre d'une part, les formateur·trice·s en institution et les formateur·trice·s de terrain, et d'autre part chacun·e des formateur·trice·s avec le·la même étudiant·e-stagiaire. Le recueil de ces données s'est réalisé autant que possible dans le contexte d'exercice habituel des acteur·trice·s. Nos analyses portent sur les échanges discursifs (Balslev, 2016) entre les protagonistes.

La communication présentera des résultats sur d'une part, les processus de négociation de sens entre acteur·trice·s et d'autre part, la production d'activités d'alternance intégratives (Gohlen, 2005) susceptibles de favoriser l'opérationnalisation du concept de secondarisation sur le terrain. L'identification des freins et des leviers dans les échanges entre les différents protagonistes (formateur·trice·s et étudiant·e-stagiaire) nous permettra de contribuer à l'amélioration du dispositif d'alternance intégrative en général, et à celui mis en œuvre à la HEP Vaud en particulier.

#### Bibliographie

- Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants ? Dans V. Lussi Borer et L. Ria. *Apprendre à enseigner* (p. 155-167). Presses Universitaires de France.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 114-148.
- Gohlen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle : rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Education permanente*, 163, 59-70.
- Marlot, C. & Ducrey-Monnier, M. (dir.) (2020). La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26. CAHR.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

---

## *Perceptions des enseignants et des formateurs de la formation professionnelle initiale suisse à l'égard des motivations et des connaissances des apprentis*

**JUTRAS DUPONT Camille<sup>1</sup>, SAULI Florinda<sup>2</sup>, WENGER Matilde<sup>2</sup>, BERGER Jean-Louis<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université du Québec à Montréal ; <sup>2</sup>Haute école fédérale en formation professionnelle ; <sup>3</sup>Université de Fribourg

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Enseignement et formation professionnels, Qualité en éducation

*Mots-clés* : motivations, connaissances, formation professionnelle initiale

La formation professionnelle suisse est reconnue comme un modèle de réussite par de nombreux pays (Gonon, 2017). Si les perceptions internationales à son égard sont connues, celles des individus qui la fréquentent le sont moins. La présente recherche avait pour objectif d'étudier les conceptions de divers acteurs à l'égard de la qualité de la formation professionnelle initiale duale. Des entretiens collectifs ont été effectués avec des apprentis, des enseignants et des formateurs. Les données issues de ces entretiens ont été interprétées selon deux thématiques : (1) les motivations et (2) les connaissances des apprentis.

Les résultats mettent en lumière un écart entre les perceptions des enseignants et des formateurs et les motivations qui animent les apprentis. Ainsi, bien que les apprentis se disent motivés par leur formation, les enseignants et les formateurs, pour leur part, rapportent un manque d'engagement de leur part. Cet écart peut s'expliquer par l'angle sous lequel la motivation est observée par chaque parti (Deci et Ryan, 1985 ; Eccles et Wigfield, 2020). Alors que les enseignants et les formateurs estiment qu'une motivation intrinsèque telle que l'intérêt envers une profession devrait animer les apprentis à la poursuivre, ce serait davantage une motivation extrinsèque, soit les retombées qui y sont associées, qui inciteraient ces derniers à réaliser une formation professionnelle (e.g. le salaire, la sécurité d'emploi ou l'expérience professionnelle). Les résultats de notre recherche illustrent également un décalage entre les attentes des enseignants et des formateurs à l'égard des connaissances des apprentis et celles détenues par ces derniers. L'étude des attributions causales évoquées par les enseignants et par les formateurs indique notamment que ces derniers associent le manque de connaissances des apprentis à des causes qui leur sont externes (i.e. le milieu scolaire, le système éducatif et les apprentis eux-mêmes), mais sur lesquelles ils sont en mesure d'intervenir (e.g. en diversifiant les stratégies pédagogiques employées ; Weiner, 1992).

Dans l'ensemble, les résultats issus de notre recherche dévoilent des perceptions divergentes entre les enseignants et les formateurs, d'une part, et les apprentis, d'autre part, quant aux motivations et connaissances de ces derniers. Ces écarts ne sont pas sans conséquences puisqu'ils sont susceptibles de créer des frustrations chez les acteurs impliqués et d'ainsi nuire à la qualité de la formation professionnelle initiale (Wenger et al., 2021).

### *Bibliographie*

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>.

Gonon, P. (2017). Quality doubts as a driver for Vocational Education and Training (VET) reforms—Switzerland's way to a highly regarded apprenticeship system. Dans M. Pilz (Dir.), *Vocational Education and Training in times of economic crisis* (p. 341–354). Springer.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphores, Theories, and Research*. SAGE Publications.

Wenger, M., Sauli, F. et Berger, J.-L. (2021). Les tensions de rôle chez les apprentis pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(3), 417-447. <https://doi.org/10.4000/osp.14485>

## *Quand le contexte didactique en formation professionnelle continue devient vecteur de mal-être chez les acteurs en présence. Analyse par l'observation participante d'une situation de formation des formateurs de terrain du travail social en Guadeloupe.*

**CABARRUS Alberte**

Université des Antilles Pôle Guadeloupe, Guadeloupe

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Formation continue

*Mots-clés* : Contexte didactique, formation professionnelle continue, bien-être, dispositions incorporées, besoins en formation.

Dans un contexte didactique de formation professionnelle continue le ressenti du formateur et des formés est subjectif mais soumis aux attentes institutionnelles et aux dispositions incorporées des autres acteurs. C'est la rencontre d'une forme d'homogénéité et de la diversité. Le sujet abordé ici questionne le bien-être des acteurs dans ce contexte didactique, question d'actualité au regard la loi de 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » qui pose le formé comme acteur de sa formation. A travers les travaux sur les besoins en formation (Ardouin, 2021) sur la place des dispositions incorporées dans les pratiques de l'enseignant (Cabarrus 2019) et ceux sur le bien-être (Pawin 2014 ; Cavignaux-Bros et Vanderspelden 2022), la problématique qui interroge les interactions comme potentiellement vectrices de mal-être chez les acteurs dans un contexte didactique en formation professionnelle sera avancée. La première hypothèse étant que ces interactions peuvent favoriser le mal-être des acteurs car les pratiques professionnelles du formateur se situent entre « l'institué » et la diversité des dispositions incorporées professionnelles des formés. La deuxième hypothèse interroge ces interactions comme vectrices du mal-être des acteurs en présence car les pratiques du formateur ne répondent pas toujours aux besoins ressentis des formés.

### **Méthodologie**

---

L'étude présentée est l'observation participante dans une situation de formation professionnelle continue qui se déroule en 3 phases. L'exploration sur le module 1 se fait par entretiens de groupe, présente le contexte et le déroulement de la situation problématique, afin de repérer les interactions entre l'institué et le diversifié. La phase dite « de latence » permet l'émergence du questionnement et l'élaboration d'un guide d'observation à partir des indicateurs repérés dans la phase 1 et des théories. La phase d'expérimentation module 2, permettra d'observer les discours du formateur et les comportements des formés pour analyser les éléments influençant le bien-être, selon les indicateurs du guide d'observation.

### Résultats

La phase exploratoire montre que les comportements de bien-être des stagiaires varient selon : les thèmes abordés, la prise en compte des besoins exprimés, l'histoire professionnelle et leur implication dans l'acquisition des savoirs par le formateur. Les phases suivantes sont en cours.

### Discussion

Les premiers résultats confortent les théories des besoins en formation et du poids de la diversité des dispositions incorporées professionnelles dans le contexte didactique. La phase 3 permettra de vérifier les deux hypothèses et de réfléchir sur la nécessité d'une didactique professionnelle dans les pratiques de formation.

#### Bibliographie

Ardouin.T (2021). Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie - 5e éd. Dunod

Cabarrus.A (2019). Contextualisation didactique en éducation à la sexualité et production d'inégalités dans les pratiques sexuelles à risque chez les lycéens. Thèse de Doctorat Université des Antilles. <https://www.theses.fr>

Cavignaux-Bros.D et Vanderspelden.J. (24/03/2022). Le plaisir d'apprendre en formation d'adultes. <https://www.fffod.org/s-informer/article/le-plaisir-d-apprendre-en-formation-des-adultes>

Lahire, B. (2011). L'homme pluriel. Les ressorts de l'action. Armand Colin.

Pawin, R. (2014). Le bien-être dans les sciences sociales : naissance et développement d'un champ de recherches. L'Année sociologique, 64, P. 273-294. <https://doi.org/10.3917/anso.142.0273>

## Développement professionnel et rapport au métier des enseignants débutants : quelles évolutions ?

**PEREZ-ROUX Thérèse<sup>1</sup>, FRANÇOISE Christine<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Paul-Valéry Montpellier, France ; <sup>2</sup>Université de la Réunion, France

*Fils rouges SIEF : Bien-être*

*Domaine spécifique : Formation continue, Formation des maîtres*

*Mots-clés : développement professionnel, représentations, rapport au métier, insertion, enseignants débutants*

La communication porte sur l'entrée dans le métier des enseignants (du primaire et du secondaire). Nous nous intéressons aux enseignants nouvellement titularisés, ayant bénéficié d'une formation dans le cadre de la réforme de la formation initiale des enseignants de 2013, à l'aune d'une nouvelle réforme (2021). Durant les trois premières années de titularisation, le développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005) des enseignants débutants est particulièrement fécond. Les compétences professionnelles sont progressivement maîtrisées (Talbot, 2007) et les enseignants poursuivent la construction de leur identité professionnelle (Pérez-Roux & Lanéelle, 2015). Toutefois ce développement serait tributaire du sujet, du contexte d'enseignement ou encore de l'accompagnement réalisé.

Ainsi, les processus de construction de la professionnalité enseignante articulent à la fois développement des compétences attendues dans l'exercice d'un métier, prise en compte des normes professionnelles permettant de juger de la qualité et du sens du travail, mobilisation de ressources pour/dans l'action, et remaniements identitaires. Si le développement de la professionnalité suppose la construction de gestes professionnels, en référence aux prescriptions institutionnelles, il nécessite par ailleurs une appropriation par le sujet qui doit percevoir/intégrer le sens de son action.

Notre étude se centre sur les représentations et sur le rapport au métier des enseignants débutants. Elle tente de saisir ce qui permet à ces derniers d'assurer leur(s) tâches, de répondre aux exigences institutionnelles, de s'insérer dans les collectifs et de progresser dans l'exercice du métier.

Au niveau méthodologique, le recueil de données s'appuie sur un questionnaire diffusé à l'échelle nationale (en cours), complété par des entretiens semi-directifs réalisés sur les territoires métropolitain et ultramarin.

Après avoir dressé les profils des enseignants interrogés (caractéristiques sociologiques, parcours scolaire et universitaire, expérience professionnelle), nous tenterons, dans une démarche qui se veut heuristique, de comprendre leurs priorités, les compétences professionnelles qu'ils pensent aujourd'hui peu ou prou maîtriser et/ou les difficultés qui sont encore les leurs.

Si le développement professionnel des débutants dépend en effet pour beaucoup des situations de travail qu'ils rencontrent (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010), il varie également selon le contexte de formation (et de la formation suivie) ainsi que du contexte d'enseignement (Jorro & Pana-Martin, 2012) qui varie selon les établissements (classés en éducation prioritaire ou non, travail en équipe effectif ou non, etc.), ces contextes étant singulièrement significatifs s'agissant des débutants. Cette étude devrait permettre de dégager des pistes d'accompagnement ou encore de formation continue qui répondent aux besoins déclarés des enseignants débutants.

#### Bibliographie

---

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

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

Talbot, L. (2007). Quelles compétences professionnelles pour les professeurs des écoles ? Dans L. Talbot., & M. Bru (dirs.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 35-48). Presses Universitaires de Rennes.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2010). Dynamique de professionnalisation / développement professionnel d'enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés. Dans R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczek-Capelle (dirs.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 45-60). Presses Universitaires Blaise Pascal.

## Communications individuelles | AREF\_S15A\_11

### *Évaluation de l'architecture d'une école primaire nouvellement construite : les espaces classes sont-ils adaptés aux enseignants et leurs pratiques ?*

**VERMEULEN STEYAERT Sonia<sup>1,2</sup>, VAN DE LEEMPUT Cécile<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université libre de Bruxelles, CR PsyTC, Belgique ; <sup>2</sup>Cergy Paris Université, Lab. BONHEURS (EA7517), France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Éducation et santé

*Mots-clés* : architecture scolaire, bien-être au travail, travailleurs enseignants, éducation, psychologie.

La massification scolaire actuelle et le manque récurrent de places dans les établissements scolaires amènent les pouvoirs politiques à en construire de nouveaux.

Alors que les études sur les bâtis scolaires concernent majoritairement l'adéquation des espaces aux activités des **élèves**. L'originalité de cette recherche réside dans sa population cible : l'**enseignant (travailleur)** et sur les caractéristiques ergonomiques et spatiales de son espace de travail : son espace classe.

Aujourd'hui, la position centrale symbolique conférée à l'enseignant tend à s'estomper, la tendance étant de placer l'enfant au centre de ses apprentissages (Forster, 2004) [1]. Néanmoins, l'espace de travail se doit d'être source de satisfaction afin que les travailleurs puissent s'y sentir bien. Dagenais-Desmarais et Privé (2010) [2] précisent que le bien-être au travail est un élément fondamental pour le travailleur, puisqu'il le conditionne dans la réalisation de ses tâches.

Les études considérant les espaces de travail identifiant les perceptions de l'ergonomie des espaces et leurs influences sur la satisfaction au travail se focalisent essentiellement sur les espaces de bureaux (secteur tertiaire). Or, ces résultats sont peu transférables aux bâtiments scolaires, ses spécificités et les activités des enseignants les rendent bien particuliers.

La présente étude a été menée auprès d'enseignants (N=5) d'un établissement scolaire primaire récent (2019) dont l'aménagement des espaces a été guidé par des objectifs d'efficience scolaire.

L'hypothèse générale postule que l'espace classe influence positivement la satisfaction de l'enseignant quand ses caractéristiques viennent en support aux pratiques pédagogiques menées ; et négativement dans le cas contraire.

Les variables observées concernent les dimensions spatiales, l'adaptabilité et la modularité, l'aménagement et le mobilier, la qualité de l'air, les confort visuels, thermique et acoustique. Les données issues de trois canaux : observations, questionnaires et entretiens ont été analysées, puis triangulées et ont convergé pour identifier les effets de l'espace classe sur la satisfaction des enseignants et leurs activités.

Les résultats ont montré que les enseignants ressentent un fort impact (4,8/5 en moyenne) de leur espace classe sur leur sentiment de bien-être et que les trois facteurs qui les influençaient le plus sont liés à l'acoustique, aux dimensions et à la modularité de l'espace classe.

L'étude ouvre la voie sur des recherches approfondie sur la question.

[1] Forster, S., & IRDP, C. S. (2004). Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir. *Bulletin CIIP*, 15.

[2] Dagenais-Desmarais, V., & Privé, C. (2010). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail ? *Gestion*, 35(3), 69-77.

#### *Bibliographie*

De Gregori, A. (2011). Reimagining the classroom: Opportunities to link recent advances in pedagogy to physical settings. Designing classroom space to better support 21st-century learning. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/fc10/64e60323c66caf775a041fda85b66fe8a70a.pdf>.

Jeannin, L., & Barthelemy, S. (2020). Learning Spaces and Well-Being: What Is Happening in France. *Journal of Learning Spaces*, 9(1), 54-58.

Mazalto, M., & Paltrinieri, L. (2013). Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (64), 31-40.

Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au Bonheur d'apprendre ?. Dossier d'actualité Veille et Analyses, 75.

van de Leemput, C. (2016). Les espaces de travail. In : Gérard Valléry, Marc-Eric Bobillier-Chaumon, Eric Brangier, Michel Dubois (Eds). *Psychologie du travail et des organisations*. 110 notions clés. Dunod.

---

## *Quand la musique adoucit les peurs : musique et apprentissage de la théorie grammaticale en cours magistral de première année*

**MAECHLING Marie-Pierre**

EA1339 LILPA Université de Strasbourg, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : affect, cours magistral, grammaire, musique, réception

En licence LLCER études anglophones, le cours de grammaire explicative anglaise, présent dès le premier semestre, souffre d'une préconception négative. La plupart des 400 étudiants sont souvent déçus ou tout simplement anxieux à l'idée de suivre ce cours. Les objectifs de cette matière, qui sont plus théoriques qu'« utilitaires », rebutent indéniablement – en particulier le cours magistral diffusant l'apport théorique.

Un travail expérimental est effectué depuis quatre ans pour que la réception théorique soit facilitée, dédramatisée, pour que l'anxiété ou l'ennui des apprenants soient réduits (cf « affective filter hypothesis », Krashen, 1982). Plusieurs outils d'apprentissage ont été graduellement ajoutés au traditionnel exposé magistral et parmi eux, l'utilisation de « hits » musicaux illustrant la théorie, afin d'allier « discours allogène » et « cognition ordinaire » (Lapaire, 2016).

Notre communication se propose d'analyser les effets de cet outil. Les objectifs visés sont tant d'ordre pédagogique que social :

1. abaisser des barrières, bâtir des ponts entre un domaine apprécié des étudiants et cette matière qui l'est moins, engager une connivence entre l'enseignant et les étudiants (Huy Le 1999 cité par Engh 2013, p.115)
2. favoriser la compréhension et la mémorisation du fonctionnement de la langue, donc permettre *in fine* l'accès à l'analyse de forme et sa pratique.

Nous partirons de l'hypothèse que l'affect est un élément clé dans la réception du discours grammatical et expliquerons pourquoi.

Puis nous analyserons les questionnaires remplis par les étudiants de deux groupes (l'un composé d'étudiants satisfaisant les prérequis de la filière, l'autre d'étudiants suivant des cours de soutien) tout au long du semestre. Ces groupes sont fonction du classement Parcoursup [1], qui peut renseigner sur l'éventuelle prédisposition des étudiants à l'adaptation et à la réussite en L1 [2] dans la filière choisie. Nos résultats montreront que beaucoup évaluent positivement ce dispositif mais l'associent diversement à leur apprentissage. Le groupe en difficulté est largement plus sensible à l'apport de la musique en classe. Ces réflexions métacognitives seront ensuite comparées aux résultats académiques du S1 de 2021 (tous en présentiel).

[1] Parcoursup est une plateforme en ligne où les futurs étudiants français doivent formuler des vœux pour entrer dans les études supérieures, qu'elles soient sélectives ou non. Leur dossier scolaire y est consultable.

[2] En d'autres termes un élève ayant eu de bons résultats au lycée aura statistiquement plus de chances de s'adapter au S1 et de réussir ses examens (Duguet, 2015)

### *Bibliographie*

Duguet, A. (2015). Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral. *Recherche & formation*, 79, 9-26. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2431>

Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning ? A Survey of the Literature. *English Language Teaching*, 6(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p113>

Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Pergamon.

Lapaire, J. R. (2016). Pour une théorie de la réception du discours grammatical. *Anglophonia*, 22. <https://doi.org/10.4000/anglophonia.1051>

## *L'usage de la vidéo pour mieux comprendre et soutenir les profils émotionnels d'élèves du primaire en situation d'exposé oral*

**STORDEUR Marie-France, PARMENTIER Michaël, COPPE Thibault, NILS Frédéric, COLOGNESI Stéphane**

UCLouvain, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire

*Mots-clés* : Émotions, profils, exposé oral, école primaire, vidéo

Notre communication porte sur la compréhension des émotions vécues par les élèves lors d'un exposé oral devant la classe et des possibilités de soutien que l'enseignant peut leur offrir.

Pour les spécialistes du domaine, les émotions sont omniprésentes à l'école. Elles sont même déterminantes pour la réussite ou l'échec scolaire, et le bien-être psychologique et physique des élèves (Pekrun et al., 2018).

Dans de nombreuses classes primaires, l'exposé oral est une des activités favorites des enseignants (Colognesi & Deschepper, 2019). Or, cette tâche orale complexe (Dumortier et al., 2012) oblige l'orateur-riche à exposer sa voix, son corps et sa personne, engendrant de nombreuses émotions (joie, espoir, fierté, nervosité, désespoir et/ou déception, etc.). Dans une visée de soutien pédagogique différencié, des recherches récentes optent pour des approches centrées sur la personne pour mettre au jour des profils émotionnels d'élèves dans des tâches spécifiques. À notre connaissance, cela n'a pas encore été investigué pour des élèves du primaire qui présentent un exposé.

Nous avons cherché à identifier des profils émotionnels d'élèves en situation d'exposé. Pour cela, 540 élèves de 10-12 ans ont répondu à des questionnaires pour cerner les émotions ressenties à l'annonce de l'exposé, pendant cet exercice oral et après celui-ci. Parmi ces élèves, 77 ont participé à un entretien d'autoconfrontation individuel (Moussay & Flavier, 2014) basé sur la vidéo de leur prestation. Ce support les a aidés à parler de leur ressenti subjectif sur l'événement, souvent difficile d'accès pour le chercheur. Les questionnaires ont été traités quantitativement par des analyses en profils latents (Mplus 8.4), et les retranscriptions des entretiens ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

Les analyses quantitatives ont mis au jour trois profils émotionnels avant, pendant et après l'exposé, avec l'apparition de deux profils à risque avant et pendant la tâche. Les analyses qualitatives des entretiens ont permis d'apporter des éléments compréhensifs relativement aux différents profils et à leurs besoins spécifiques. Elles mettent également en évidence la présence de vagues émotionnelles chez l'orateur-riche du début à la fin de son exposé.

Ces résultats sont innovants pour la recherche en éducation et pour la pratique, car ils apportent des pistes importantes pour permettre aux enseignants d'intervenir adéquatement afin d'aider les élèves à développer les émotions qui favorisent leur apprentissage, tout en régulant les émotions qui le paralysent. Les résultats sont également porteurs pour la formation des enseignants concernant l'enseignement de l'oral, la différenciation et le soutien émotionnel des élèves.

#### Bibliographie

Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1–18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>

Dumortier, J.L., Dispy, M., & Van Beveren, J. (2012). Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire. Presses universitaires de Namur.

Moussay, S., & Flavier, E. (2014). L'entretien d'auto-confrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96-118. (hal-01074883)

Pekrun, R., Muis, K.R., Frenzel, A.C., & Goetz, T. (2018). *Emotions at School*. Routledge.

## Communications individuelles | AREF\_S15A\_12

### *Vidéo-formation de chefs d'établissements novices : étude de l'activité de formateurs et de formés*

**GAUDIN Cyrille<sup>1</sup>, HASSANBAY Mickael<sup>2</sup>, JACQ Clémence<sup>2</sup>, GYBELY Marie<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Limoges, France ; <sup>2</sup>Institut Français de l'Éducation-ENS de Lyon, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels, Leadership en éducation

*Mots-clés* : Formation initiale, vidéo-formation, chefs d'établissement novices, activités de formation, analyse de situations

Depuis une vingtaine d'années en France, la formation des cadres et notamment des chefs d'établissements s'appuie sur l'analyse de situations professionnelles (Obin, 2019). Cette méthode de formation consiste à étudier des situations réelles vécues et apportées par des professionnels au prisme de trois grands systèmes normatifs : le droit, la morale personnelle et l'éthique professionnelle. Dans le cadre du programme de recherche Néopass© (Ria, sous presse), une plateforme de vidéo-formation *Néopasscadres* a été récemment créée dans une démarche de conception participative incluant chercheurs, ingénieurs de formation, formateurs de cadres et cadres novices. Par rapport à la méthode usuelle de formation, la méthode de vidéo-formation consiste à étudier l'activité des professionnels au travail dans ses dimensions visibles et non-visibles à partir de l'observation de situations réelles. La plateforme est donc constituée de quatre types de ressources vidéo : situation professionnelle vécue par un cadre novice ; commentaires du cadre novice sur son activité ; commentaires des autres participants sur leur activité dans la même situation ; analyses d'experts (chercheurs, formateurs, institutionnels). Inscrits dans une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation, nous nous intéressons à l'utilisation de la vidéo par des chercheurs ou des formateurs qui analysent l'activité (ou font analyser l'activité aux formés) dans la perspective de la transformer (vers plus d'efficacité, de confort, de bien-être), et non uniquement dans la perspective de la comprendre et/ou de la modéliser (Flandin, 2017). À notre connaissance, les études portant sur la vidéo-formation des chefs d'établissement sont rares (e.g., Bos, 2020) et aucune n'examine spécifiquement l'analyse du travail en formation initiale. L'objet de notre communication est donc de dévoiler l'activité de formateurs et de formés impliqués dans une vidéo-formation de chefs d'établissements novices. Le dispositif support de l'étude a consisté à (i) présenter aux formateurs les ressources vidéo, (ii) les former aux fondements scientifiques de l'analyse de l'activité et de la vidéo-formation, (iii) les accompagner dans la scénarisation de leur formation et (iv) les suivre dans la mise en œuvre de celle-ci. Pour réaliser l'étude, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites *verbatim* et traitées selon la procédure de Chaliès (2012) : l'enregistrement vidéo de la formation et les entretiens d'auto-confrontation des participants. En cours de traitement, les résultats montrent les enjeux singuliers du recours au visionnage de vidéos pour former des chefs d'établissement novices. L'exploitation de ces données de recherche à des fins de vidéo-formation des formateurs est discutée.

#### Bibliographie

Bos, S. (2020). Accompagner le développement professionnel et analyser l'activité via la vidéo et l'entretien d'auto-confrontation : le cas des chefs d'établissement dans leur recherche d'influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Thèse de Doctorat non publiée, Université Toulouse Jean Jaurès, France.



---

Chaliès, S. (2012). La construction du « sujet professionnel » en formation : contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste. Note de synthèse pour l'habilitation à Diriger des recherches non publiée, Université de Toulouse Jean Jaurès, France.

Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. In J.-M. Barbier, & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie des analyses de l'activité* (pp. 193-205). Paris : Presses Universitaires de France.

Obin, J. (2019). La place du droit dans les prises de décision des personnels de direction en France : une démarche de formation professionnelle par l'analyse de situations. In L. Progin, R. Etienne, & G. Pelletier (Eds.), *Diriger un établissement scolaire : Tensions, ressources et développement* (pp. 129-142). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation : observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass@. In B. Albero, & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Enquêter dans les métiers de l'humain*. Dijon : Éditions Raison et Passions.

## *Processus d'universitarisation en institut de formation en soins infirmiers : émergence de nouvelles méthodes de formation pour les cadres de santé formateurs.*

### **RIVIER Delphine**

Université Paul-Valéry à Montpellier, ED 58, LIRDEF EA 3749, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Universitarisation, transition professionnelle, nouvelles pratiques, cadre de santé formateur infirmier, identité professionnelle

En France, depuis 2009, les instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) sont entrés dans la réforme de l'universitarisation, amenant de nombreux changements au niveau de l'activité des cadres de santé formateurs (CDSF) : analyse de l'activité, simulation, e-learning et développement de compétences transverses (organisation, coordination...).

Aussi, nous nous demandons « en quoi la mise en place de l'universitarisation en IFSI peut être considérée comme une évolution majeure, une transition professionnelle qui questionne les CDSF au niveau de leur activité mais au-delà, leur identité professionnelle ? ».

Nous nous sommes intéressés aux aspects du concept d'universitarisation (Bourdoncle, 2007) ; nous retenons des modifications de statut des professionnels, mais également des activités essentielles comme la recherche. Cette universitarisation amène les acteurs à vivre une transition professionnelle (Balleux et Perez-Roux, 2013) ouvrant sur des tensions mais aussi de l'adaptation grâce à la professionnalisation (Wittorski, 2007). Les formations individuelles ou collectives leur ont permis de développer des compétences relatives aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ces changements semblent conduire à des remaniements identitaires chez les CDSF.

L'identité professionnelle est à envisager autour d'une triple transaction. Au-delà de la double transaction (Dubar, 2010), la transaction intégrative (Perez-Roux, 2011) s'intéresse particulièrement aux formes d'équilibre cognitif nécessaires, face aux changements que vivent les professionnels.

Notre approche compréhensive, orientée par le champ psychosocial, s'appuie sur des entretiens semi-directifs. Nous avons réalisé des analyses thématiques et de contenus. La population interviewée était constituée de huit CDSF et cinq directeurs de trois IFSI différents.

Nous constatons que l'universitarisation (Bourdoncle, 2007) est bien présente dans les activités : la recherche, la simulation, le e-learning. La professionnalisation est évidente pour ces professionnels des IFSI avec un engagement important dans la maîtrise : l'acculturation, l'apprentissage de compétences pédagogiques notamment numériques et le développement d'une expertise dans les IFSI en sont les raisons principales.

Les CDSF ainsi que les directeurs doivent s'adapter, co-construire et collaborer avec l'université, ce qui amène les différents protagonistes à user de stratégies identitaires, mais aussi à exprimer leur individualité pour maintenir une certaine cohérence au sein des IFSI.

Cela a une incidence sur leur activité et, au-delà, sur leur manière d'exercer cette fonction de CDSF. Face à ces nouvelles pratiques, leur identité professionnelle semble remaniée.

Ces résultats nous questionnent sur l'avenir des instituts ainsi que la formation des CDSF face à cette universitarisation.

### *Bibliographie*

Balleux, A. & Perez-Roux, T. (dir.). (2013). « Transitions professionnelles », *Recherche et formation*, 74, 101-114. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2150>

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

Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. (4e éd.). Armand colin.

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

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

---

## La signature de l'enseignant en contexte numérique

**RINAUDO Jean-Luc**<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Université de Rouen Normandie, France ; <sup>2</sup>Cirnef

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : continuité pédagogique, psychanalyse, numérique, pratique enseignante, signature

En mars 2020, dans de nombreux pays, les établissements scolaires et du supérieur ont dû fermer. En France, un dispositif de continuité pédagogique a été mis en place, forme dérivée d'enseignement à distance.

Ces situations ont fait l'objet de très nombreuses recherches. Pour ma part, selon une démarche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, 2019), dans la perspective de la psycho(patho)logie du virtuel quotidien (Missonnier, 2009), j'ai conduit une recherche sur le vécu des acteurs de la relation éducative, pour appréhender les enjeux et les coûts psychiques de la continuité pédagogique (Rinaudo, 2022).

L'objet de cette communication est d'analyser plus précisément ce qu'il advient, dans le contexte de la continuité pédagogique, de la signature de l'enseignant, définie par C. Blanchard-Laville (2001) comme ce qui, au-delà du contenu enseigné, caractérise un professeur dans sa singularité et dessine un scénario personnel implicite en grande partie inconscient et rend compte de la façon dont l'enseignant porte symboliquement sa classe.

Le matériau empirique mobilisé dans cette communication est constitué d'écrits réalisés par 10 enseignants engagés dans des formations de formateurs ou des masters de sciences de l'éducation. Initialement, ces écrits constituaient un élément du soutien proposé aux répondants, dans la cadre de l'accompagnement à la formation en période covidienne. A travers ces écrits, à partir d'une analyse clinique psychanalytique, j'étudie comment, dans les dispositifs de visio-enseignement, la voix, l'impossibilité d'échange des regards, la posture relativement figée face à l'écran, l'image de soi et le décor donné à voir en arrière-plan, contribuent à construire une e-signature de l'enseignant.

L'analyse montre que cette e-signature constitue une extension, un prolongement du soi professionnel de l'enseignant, dans toutes ses dimensions. La e-signature s'inscrit dans la dimension de corps augmenté, comme l'avait avancé André Leroi-Gourhan (1964) à propos des outils : c'est la signature augmentée de l'enseignant.

*Bibliographie*

Blanchard-Laville, C. (2019). Le pari de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. in B. Mabilon-Bonfils, C. Delory-Momberger (dir.). À quoi servent les sciences de l'éducation ? (p. 95-105). Paris : ESF.

Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.

Leroi-Gourhan, A. (1964). Le geste et la parole. Paris : Albin Michel.

Missonnier, S. (2009). Devenir parent, naître humain. Paris : PUF.

Rinaudo, J.L. (2022). Enseigner quoi qu'il en coûte. Toulouse : Eres. (à paraître).

## Communications individuelles | AREF\_S15A\_13

### Caractérisation de ressources vidéos en ligne (Youtube) dans le domaine des sciences de la vie et de la terre (SVT)

**LEHUEN Anne-Lise, ROUX-GOUPILLE Camille, BERNARD François-Xavier**

Université de Paris Cité, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Education tout au long de la vie

*Mots-clés* : Vulgarisation scientifique, vidéos Youtube, modèle KVP, indicateurs didactiques, ressources scolaires.

Notre recherche s'intéresse à la vulgarisation scientifique (Jacobi, 1990), et plus particulièrement celle réalisée via les plateformes de partage vidéos telle que Youtube. Ces dernières sont des ressources largement utilisées à des fins d'éducation pour un approfondissement des connaissances en dehors des établissements scolaires. Les vidéos ont alors une vocation pédagogique médiatique où le Youtubeur est au centre de l'interaction avec le spectateur qualifié de troisième homme. Il s'agit de caractériser des vidéos semi-professionnelles.

Dans les vidéos où la priorité est à la vulgarisation, des apprentissages peuvent-ils alors avoir lieu ?

Initialement développé pour l'analyse des manuels scolaires (Bernard, 2007), le modèle KVP (Clément, 2019) a servi d'outil d'analyse des conceptions véhiculées dans le discours (Jacobi, 1985). Ce modèle envisage chaque conception comme l'interaction entre trois pôles : K (connaissances scientifiques), V (valeurs) et P (pratiques sociales).

Des grilles d'analyse ont été élaborées et testées sur une sélection de vidéos Youtube en agroécologie, basées sur des indicateurs didactiques afin de repérer ces éléments (K), (V), et (P) pour discriminer les différentes vidéos et réaliser des échelles de précision scientifique et de vulgarisation.

Nous avons relevé principalement deux types de vidéos selon les postures de leur auteur :

- les Youtubeurs ayant une formation journalistique réalisent des vidéos sous un format type reportage. Ces dernières sont centrées sur les pratiques d'agriculteurs engagés et les valeurs de la protection de la biodiversité par exemple.
- Ceux en association avec des institutions scientifique (ex : CNRS). Les vidéos insistent sur des explications et des démonstrations pour rendre intelligible la complexité des situations.

La construction des échelles indique par exemple qu'un format type reportage utilise moins de moyens de vulgarisation, par rapport à des vidéos face caméra (utilisation de pronoms personnels, langage familier, illustrations...). Les vidéos d'association Youtubeur/institutions quant à elles, mettent l'accent sur la précision scientifique et la vulgarisation, propices aux apprentissages et à la motivation.

La vulgarisation se réalise autour d'un échange renforcé par des interactions réelles (likes et commentaires) afin de provoquer un sentiment d'appartenance propice à la transmission du savoir.

Les contrats mis en jeu ne sont ainsi pas les mêmes dans ces différentes vidéos, des contrats faiblement didactiques (contrats de communication) et des contrats fortement didactiques (contrats de dévolution) qui permettent un apprentissage ou un renforcement des apprentissages. L'attrait pour la vulgarisation peut aussi s'expliquer par un délai de transposition (DTD) rapide des connaissances contrairement aux manuels scolaires.

#### Bibliographie

- Bernard, S., Clément, P., & Carvalho, G. S. D. (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple.
- Clément, P. (2019). Umwelt, KVP & DTD: Interactions entre Connaissances (K), Valeurs (V), Pratiques (P) & Délai de Transposition Didactique. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 21(4).
- Jacobi, D. (1985). Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (2).
- Jacobi, D., Schiele, B., & Cyr, M. F. (1990). La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle. *Revue française de pédagogie*, 81-111.

## Didactique et anthropocène : le potentiel d'une création audio-visuelle

**JOUBLOT FERRÉ Sylvie<sup>1,3</sup>, BACHMANN Julien<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse ; <sup>2</sup>Université de Lausanne, FGSE ; <sup>3</sup>Chôros

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Didactique de la géographie, géographie visuelle, anthropocène

L'anthropocène est l'expression désormais consensuelle en sciences sociales, pour désigner « l'entrée du système Terre dans une nouvelle période géologique affectant les écosystèmes » (Wallenhorst, 2020). Ainsi pour la première fois une époque géologique serait définie par l'action humaine. Dès lors, comment faire entrer les problématiques environnementales, sociétales voire politiques liées à l'anthropocène dans la sphère scolaire ?

Cette proposition vise à présenter une production audio-visuelle réalisée en formation initiale d'enseignant.e.s, dans le cadre d'un module interdisciplinaire (géographie, économie, droit, histoire). Ce module questionne l'implication de l'anthropocène, pour les didactiques disciplinaires et les enseignements scolaires, sous différentes facettes. Les géographies de l'habiter et des spatialités orientent les mises en perspectives (Lazzorotti, 2006 ; Paquot, Lussault, Younès, 2007). Les modalités d'entrée du politique dans l'éducation sont également interrogées (Barthes, 2022 ; Prouteau, 2019). Notre démarche s'inspire des méthodes ethnographiques de recherche à l'aide de l'image animée mobilisées par Jean Rouch et Éliane de Latour. Elle fait écho aux contributions au XXe siècle de Jean Brunhes pour Albert Kahn avec *Les Archives de la planète*, de Philippe Pinchemel, et aux géographies visuelles développées récemment et en particulier au sein des formations universitaires (Cunningham-Sabot à l'ENS Paris, Salomon-Cavin à l'UNI Lausanne, Chenet à Sorbonne-Paris 1). Il s'agit d'avoir recours à la production audio-visuelle comme méthode d'enquête sur le terrain en géographie, à la suite des travaux entre autres de Benoît Raoulx (HDR en 2004) et de Perrine Michon (thèse en 2005).

Les étudiants ont été accompagnés dans la démarche de production audio-visuelle à la fois sur le contexte anthropocène d'une part, et sur l'ingénierie du film d'autre part.

Deux séminaires ont permis de cadrer le contexte anthropocène et un troisième séminaire a été consacré à la découverte technique. Par ailleurs les étudiants devaient suivre à propos de l'anthropocène, le programme d'un séminaire de recherche organisé à la HEP intitulé *Éducation et anthropocène*, avec une conférence du géographe Michel Lussault, un atelier et une table-ronde portant sur les enjeux didactiques liés à l'anthropocène.

La communication s'attachera à présenter une réalisation de deux étudiant.e.s, ainsi que les questionnements issus des échanges avec eux, par le truchement aussi de leur bilan réflexif. Une mise en perspective de cette démarche en vue de sa transposition dans le cadre scolaire sera également proposée en interrogeant le potentiel de la création audio-visuelle pour s'attacher aux enjeux de l'anthropocène dans une perspective didactique.

#### Bibliographie

- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Éducatifs*, 17(1), 25-40.
- Lazzorotti, O. (2006). *Habiter : la condition géographique*. Paris : Belin.
- Paquot, T., Lussault, M. et Younès, C. (dir.). (2007). *Habiter, le propre de l'humain. Villes, territoires et philosophie*. Paris: Editions La Découverte.
- Prouteau, F. (2019). Éducation à la responsabilité en Anthropocène, à la lumière de Paul Ricoeur, in Wallenhorst, N. & Pierron, J.-P., *Éduquer en Anthropocène*, (pp.59-72). Lormont: Le Bord de l'Eau.

## *Analyse de contenu des documents d'informations sur les technologies d'exploitation du sous-sol pour l'information et l'éducation à la transition énergétique*

**AH-TCHINE Emeline<sup>1</sup>, MALLET Céline<sup>1</sup>, AZAROUAL Mohamed<sup>1,2</sup>, JAMMES Laurent<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Univ. Orléans, CNRS, BRGM, ISTO, UMR 7327, F-45071, Orléans, France ; <sup>2</sup>BRGM, French Geological Survey, 45060 Orléans, France ; <sup>3</sup>CNRS-INSU, 3 Rue Michel-Ange, 75016 Paris, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Education et citoyenneté, Education tout au long de la vie

*Mots-clés* : éducation à, question socialement vive, information, numérique, géosciences

De plus en plus de projets concernant l'exploitation et l'utilisation du sous-sol sont lancés dans le cadre de la transition énergétique, cependant ceux-ci se heurtent encore à l'incompréhension du grand public face aux méconnaissances des complexités géologiques et environnementales (Stewart & Lewis, 2017) des sites ciblés. Ainsi, la mise en place des filières d'exploitation (géothermie, capture et stockage de CO<sub>2</sub>), composantes importantes du bouquet pour la transition énergétique, ne font pas consensus. Dans le but de contextualiser l'identification des conceptions initiales sur le sous-sol et son exploitation menée dans une étude précédente (Ah-tchine et al., 2021), cette recherche s'intéresse à l'analyse de contenu de ressources d'informations disponibles sur les filières d'exploitation du sous-sol. En effet, les programmes scolaires abordent ces notions dans les enseignements spécialisés (i.e., option SVT au lycée) et très peu dans les enseignements généraux (Anjou, 2018). Il y a une nécessité d'adapter les supports pédagogiques dans le cadre de l'éducation à la transition énergétique. En tant que sujet de société qui fait l'objet de controverse et d'incompréhension, et étant donné la recherche toujours en cours sur ces techniques et risques associés, l'exploitation du sous-sol est une question socialement vive et politique (Legardez et al., 2022) qui alimente le champ des « éducation à ».

Une analyse de contenu est menée en suivant la méthode de Bardin, (2001) et de Morin Chartier reprise par Lemieux et al., (2017). L'analyse se porte sur un corpus constitué à partir de sites d'information gouvernementale tels que le site du ministère de la transition écologique, ou encore les sites gérés par l'ADEME et le BRGM. L'analyse s'effectue sur le niveau de vocabulaire utilisé, le niveau de détails des éléments et techniques abordés et le niveau de complexité des processus géologiques impliqués. Une analyse qualitative des données met en évidence des éléments d'information complexes reprenant des termes techniques et faisant appel à des notions spécifiques des géosciences.

Cette analyse de contenu couplée aux différents profils de conceptions initiales nous permet d'émettre des préconisations pour le développement de matériel pédagogique adapté aux besoins et au niveau de compréhension des apprenants. Nous avons complété ces résultats avec l'analyse d'articles de presse sur les projets d'exploitations du sous-sol en cours ou déjà réalisés, nous permettant ainsi de disposer des éléments de compréhension sur ce qui alimente la controverse. L'objectif est ainsi d'avoir des éléments de didactique pour pouvoir traiter de cette question socialement vive dans les programmes scolaires.

### *Bibliographie*

Ah-tchine, E., Mallet, C., Azaroual, M., & Jammes, L. (2021). A framework for considering education and communication on geological subsurface exploitation for energy transition. EAGE GET 2021, Strasbourg (Online).

Anjou, C. (2018). L'énergie géothermique : Représentations, enseignements et contextes aux Antilles et dans la zone caraïbe [PhD Thesis]. Université des Antilles.

Bardin, L. (2001). L'analyse de contenu (10e éd.). Paris: Presses Universitaires de France, 93117.

Legardez, A., Cadet-Mieze, M., & Jeziorski, A. (2022). L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD). Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 63, Article 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18473>

Lemieux, O., Anne, A., & Bélanger, I. (2017). L'analyse de contenu, une voie d'or pour l'analyse des politiques éducatives ? Étude de cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et de sa controverse. 27.

Leray, C. (2008). L'Analyse de Contenu : De la Théorie à la Pratique, la Méthode Morin-Chartier. PUQ.

Stewart, I. S., & Lewis, D. (2017). Communicating contested geoscience to the public: Moving from 'matters of fact' to 'matters of concern'. Earth-Science Reviews, 174, 122-133. <https://doi.org/10.1016/j.earscirev.2017.09.003>

## *Conception d'un logiciel de simulation portant sur la gestion de la recevabilité des hypothèses en classe de sciences*

**KÜLL Claudia<sup>1</sup>, MARLOT Corinne<sup>1</sup>, MORGE Ludovic<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>HEP-VD, Suisse ; <sup>2</sup>Université de Clermont Auvergne, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels, Formation des maîtres

*Mots-clés* : Didactique des sciences, formation par la simulation, démarche investigation scientifique, épistémologie des sciences, hypothèses

Les difficultés à gérer les hypothèses des élèves dans le contexte de la démarche d'investigation scientifique en classe de sciences au primaire s'exprime lors du processus de validation/invalidation (Marlot & Morge, 2016).

Ce processus – appelé phase de conclusion (Margolinas, 2008) – correspond à une négociation entre l'enseignant et les élèves à partir de connaissances enseignées au préalable – les connaissances de référence. L'hypothèse principale de ce travail

---

consiste à avancer qu'il est possible de préparer les futurs enseignants à gérer le moment de construction des hypothèses en classe à travers l'utilisation d'un logiciel de simulation de gestion de situation de classe (Marlot & Morge, 2016).

Cette recherche tente donc de répondre à la question suivante :

Quel est l'effet d'une formation par la simulation à la gestion des hypothèses des élèves sur l'activité des enseignants et les performances des élèves dans le cas de l'enseignement de la circulation sanguine au primaire ?

Pour répondre à cette question qui s'inscrit dans le cadre d'un travail doctoral, il s'agit premièrement de recueillir en situation de classe ordinaire les hypothèses que peuvent faire les élèves sur la thématique de la circulation sanguine et de les implanter dans un logiciel de simulation. Ensuite, les enseignants en formation, simulent la gestion de ces hypothèses d'élèves et analysent collectivement ces simulations. Par la suite, ils déploient cette même séance dans un contexte ordinaire d'enseignement ce qui permet, en comparant avec un groupe témoin, de voir si le nombre et la nature des arguments échangés en classe évolue et si les performances des élèves s'accroissent.

Nous sommes actuellement dans la phase de construction du logiciel. Nos premières analyses des hypothèses d'élèves révèlent les obstacles épistémiques et épistémologiques liées à l'enseignement de la circulation sanguine. Ces obstacles informent sur les contraintes et les nécessités (Orange, 2003) mobilisables par le professeur pour argumenter sur la recevabilité des hypothèses. Ces dernières mettent en jeu de modélisations de circulation sanguine de nature différente qui peuvent coexister : circulation fermée, ouverte, ou un mélange entre les deux et à l'image des circuits électriques, circulation en série, en dérivation ou les deux. Par ailleurs, le rôle de pompe du cœur n'est pas toujours assuré et on note parfois l'existence d'une circulation de type « boucle » entre deux organes, sans nécessairement passer par le cœur.

La présentation mettra en discussion la pertinence des premières boîtes de dialogue du logiciel de simulation au regard des résultats de l'analyse didactique des hypothèses recueillies.

#### *Bibliographie*

Chalak, H. (2020). Construction de savoirs et de textes problématisés par une enseignante débutante lors d'une séance sur la circulation sanguine. *Recherches en Didactiques*, no 30, Décembre 2020, pp. 125-148.

Margolinas, C. (1992). Eléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 113-158.

Marlot, C. & Morge, L. (2016). *L'investigation scientifique et technologique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster*, 33, 83-107.

## **Communications individuelles | AREF\_S15A\_14**

### *Ethnothéories des enfants, des parents et des enseignants sur la réussite éducative à cusco*

#### **HURTADO BOCANGEL Sussan**

Laboratoire ECP école doctorale EPIC, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Enfants et jeunes à risques et éducation urbaine

*Mots-clés* : ethnothéories, réussite, culture

Nous considérons comme des ethnothéories, l'évocation d'idées, de pensées et de perceptions sur l'éducation. Ce concept est issu du champ théorique du "nid de développement" de Super et Harknes (1996)

Qu'est-ce que la réussite éducative ? C'est une question que nous avons posée aux enfants, aux parents et aux enseignants dans trois localités différentes de Cusco au Pérou, Wanchaq dans la zone urbaine, Saylla dans la périphérie urbaine et Huancarani dans la zone rurale.

Les résultats sont basés sur 43 entretiens (17 enfants, 18 parents et 18 enseignants) et des observations en classe, à la maison et dans des lieux où les acteurs concourent, comme le marché.

L'exposition va décrire « les ethnothéories de la réussite éducative » et les comparer selon le contexte éducatif et les acteurs. Donc, nous voulons réfléchir à l'éducation au sens large en partant de la réflexion de l'éducation formelle et arriver à la construction éducative en famille. Nous formulons que les ethnothéories de la communauté éducative (enfants, parents et enseignants) sont importantes pour connaître les pratiques éducatives comme le contexte socioéconomique et culturel.

#### *Bibliographie*

Ames, P. (2014). Antropología y educación en el Perú. Dans C. Degregori, No hay país más diverso (pp. 357 - 375). Lima: Instituto de estudios peruanos.

Bril, B., Dasen, P., Sabatier, C., & Krener, B. (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent*. Paris: L'Harmattan.

Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 545-569.

---

## *Devenir Élève des enfants de Grande Section de Maternelle : approche écologique de l'évolution de l'implication parentale dans la vie éducative à l'approche du Cours Préparatoire.*

**POISSON Emilie, PONCE Corinne, ROUYER Véronique**

Laboratoire de psychologie EA4139 (LabPsy), Université de Bordeaux, 3 ter Place de la Victoire 33076 Bordeaux Cedex, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Communautés, familles et scolarisation

*Mots-clés* : Devenir Élève, Implication parentale, Grande Section de Maternelle, Approche écologique

### **Introduction**

Dans une perspective écologique du développement (Bronfenbrenner, 1979, 1986), le Devenir Élève, « reflet de l'appropriation générale par l'enfant des attentes et normes scolaires » (Poisson, 2022), diffère selon le système éducatif considéré et évolue avec l'avancée dans le parcours scolaire. Ainsi, en France, et plus particulièrement en Grande Section de Maternelle, il est attendu de l'élève qu'il.elle développe des compétences académiques et qu'il.elle s'adapte d'un point de vue socio-affectif et expérientiel en milieu scolaire. Néanmoins, le Devenir Élève dépend également des relations interpersonnelles que l'enfant développe au sein de différents contextes comme celui de la famille. L'implication parentale, « concept multidimensionnel qui implique la participation des parents aux activités scolaires et familiales destinées à promouvoir le développement optimal de l'enfant » (Wandersman, 2002), participe au Devenir Élève (Barger et al., 2019 ; Ma et al., 2016).

L'objectif de la recherche est d'examiner les liens entre les différentes dimensions de l'implication parentale (directe et indirecte) et celles du Devenir Élève (académique, socio-affective et expérientielle) chez des enfants de Grande Section de Maternelle et leur évolution à l'approche de l'entrée en école élémentaire. Notre hypothèse pose que le Devenir Élève de l'enfant diffère en termes de compétences académiques, de développement socio-affectif et expérientiel à l'école selon l'implication des parents dans la vie éducative de leur enfant, qu'elle soit directe ou indirecte. Cette dernière évoluerait quant à elle au cours de l'année scolaire.

### **Méthodologie**

Les parents de 202 enfants de dernière année de Maternelle, répartis sur 18 écoles de l'agglomération bordelaise et de milieux socio-culturels contrastés, ont répondu à un questionnaire sur l'implication parentale (42 items) à trois reprises dans l'année scolaire (novembre/décembre, mars et juin). Ce dernier évaluait la fréquence des pratiques parentales en lien, de près ou de loin avec l'école. Les enseignants des enfants ont répondu à un questionnaire sur le Devenir Élève (107 items) à trois reprises dans l'année, évaluant pour chaque élève les composantes académiques, socio-affective et expérientielle.

### **Résultats et discussion**

Les analyses en cours de réalisation ont pour objectif d'établir des profils latents d'implication parentale et de Devenir Élève. En complément, des régressions logistiques permettront d'examiner les liens entre ces profils et leur évolution au cours du temps. Dans le cadre de cette communication, seront présentés les résultats préliminaires relatifs au premier temps de recueil de données.

#### *Bibliographie*

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 145(9), 855.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge (Mass.): Harvard University press.

Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801.

## *Un référentiel de compétences pour l'enseignement maternel en Belgique francophone : entre perspectives développementale et scolarisante ?*

**FAGNANT Annick**

Université de Liège, Belgique

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : perspective développementale – perspective scolarisante – développement de l'autonomie – apprentissage autorégulé – évaluation soutien d'apprentissage

Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, un référentiel balisant les apprentissages à réaliser durant l'enseignement maternel a récemment vu le jour en Belgique francophone (FW-B, 2020). Ce référentiel propose une définition précise des savoirs, savoir-faire et compétences propres aux différents domaines de contenu, ainsi que les « attendus » que devront maîtriser les élèves.

S'il semble y avoir consensus quant à l'importance de l'enseignement maternel, les écrits scientifiques mettent en évidence une dualité entre une *perspective développementale*, essentiellement centrée sur l'enfant et son développement global - et une *perspective scolarisante*, davantage orientée vers la maîtrise de contenus scolaires spécifiques et la préparation à l'école (Bernier et al., 2017 ; Little & Cohen-Vögel, 2016).

En cohérence avec l'analyse réalisée par Little et Cohen-Vögel (2016), on pourrait considérer que l'apparition du référentiel pour le maternel marque un tournant vers une *perspective scolarisante* qui s'inscrit dans une recherche d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement (cf. objectifs du Pacte). Toutefois, les concepteurs des référentiels semblent montrer un attachement à une *perspective développementale*, qui se traduit notamment par plusieurs incises relatives à l'importance de prendre en compte le développement global de l'enfant et par l'indication de repères de celui-ci, déclinés en termes d'objectifs propres à l'autonomie affective et cognitive notamment. Certains de ces éléments s'apparentent au concept d'autorégulation, lui-même proche de celui d'apprentissage autorégulé (Fagnant & Lonhay, soumis). L'apprentissage autorégulé pourrait ainsi être voie de réconciliation entre les deux *perspectives*, en soutenant l'autonomie des élèves dans un contexte d'apprentissage par le jeu ; l'enseignant jouant un rôle d'étayage important et pratiquant une évaluation soutien d'apprentissage (DeLuca et al., 2020).

Les enjeux de la présente étude exploratoire, qui s'appuie sur des entretiens réalisés auprès de différents acteurs de l'enseignement (concepteurs de programmes, formateurs et enseignants), sont (1) de cerner la *perspective* dans laquelle ils situent le référentiel, ainsi que les difficultés qu'ils perçoivent à la mise en œuvre de celui-ci ; (2) d'appréhender la façon dont ils perçoivent la possibilité de soutenir un apprentissage autorégulé en maternelle, notamment via une évaluation formative qui s'appuie sur les « attendus » définis dans le référentiel. Les premiers résultats de cette étude seront présentés, ainsi que quelques pistes de recherches propices à soutenir les enseignants dans l'appropriation de ce nouveau référentiel, en mettant en œuvre une évaluation soutien d'apprentissage (DeLuca et al., 2020) nécessaire à la réussite des ambitions du Pacte.

#### Bibliographie

Bernier, J., Boudreau, M. & Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78.

DeLuca, C., Pyle, A., Braund, H. & Faith, L. (2020). Leveraging assessment to promote kindergarten learners' independence and self-regulation within play-based classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 394-415.

Fagnant, A. & Lonhay, Y. (soumis). Apprentissage autorégulé et mathématiques au préscolaire : que nous dit la littérature internationale ? [Texte intégré dans un ouvrage issu d'un symposium du REF sur l'apprentissage autorégulé – Ouvrage soumis pour publication]

FW-B (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2020). Référentiel de compétences initiales. Accessible sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>

Little, M. H. & Cohen-Vögel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by policy advocates in the debate over kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24(106), 1-38.

## Communications individuelles | AREF\_S15A\_15

### *Freins et leviers au développement professionnel des enseignants-chercheurs au prisme de leurs enseignements*

#### **CAJOT Pierre**

Université de Rouen, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Développement professionnel, enseignement supérieur, dispositifs, apprentissage, formation

En proie à différents enjeux sociaux contemporains, les universités voient leur paradigme évoluer. Le modèle traditionnel de l'assistant-apprenti chercheur associé à un ou une professeur étant complété par un processus de formation des enseignants-chercheurs. Les activités des enseignants-chercheurs s'inscrivent progressivement dans les transformations du monde universitaire ; entre une demande sociale croissante et adhésion à des démarches qualifiées. Cette communication, issue d'un travail de thèse en cours, vise à appréhender l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur en abordant la construction d'une double identité d'enseignant et de chercheur à travers divers contextes ; l'un suisse, l'autre français. Au-delà des convergences de culture professionnelle du métier ou de divergences culturelles, les différences entre les deux contextes sont apparentes : la formation en pédagogie universitaire existe depuis plus de 15 années à l'Université de Fribourg mais n'y est pas obligatoire tandis que, depuis la rentrée 2018, l'Université de Normandie a mis en place une formation obligatoire pour les maîtres de conférences en application d'une mesure nationale. Il s'agit d'interroger le développement professionnel (Wittorski, 2007) des enseignants-chercheurs novices au regard des conditions mobilisées en distinguant les ressources individuelles, les ressources de l'environnement ou encore les stratégies déployées par les individus au cours de leurs interactions avec les environnements de travail et de formation. Ce processus est mis en lien avec des effets potentiels sur les pratiques pédagogiques et sur les réussites étudiantes comprises en termes d'approche d'apprentissage de l'étudiant (Entwistle, 2018). Ces éléments théoriques ont permis de construire un modèle systémique de développement professionnel des enseignants-chercheurs servant une méthodologie qualitative et longitudinale auprès de ce public affilié à différentes disciplines. L'analyse d'une première série d'entretiens semi-directifs mettra en évidence les premiers éléments de ce processus étayé par une description et une analyse des contextes institutionnels. En conclusion, les apports de cette recherche seront discutés autour de deux thèmes imbriqués : les pistes pour améliorer les soutiens institutionnels au développement professionnel des enseignants-chercheurs et les impacts positifs sur la qualité de l'enseignement et de la recherche et plus particulièrement sur la réussite des étudiants.

#### Bibliographie

Deschryver, N. & Lameul, G. (2016). « Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (32)3.

---

Etienne, R. ; Annot, E. & BiauDET, P. (2018). Les enseignants-chercheurs débutants en France : l'urgence de la pédagogie. In Adé, D ; Piot, T. La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine. Rouen : PURH.

Entwistle, N. (2018). Student Learning and Academic Understanding : A Research Perspective with implications for Teaching. Academic Press.

Lameul, G. ; Peltier, C. & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. In Deschryver N & Charlier B. (2014) (Eds.). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques. Education & Formation, e-301.

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

## *Effets de transmission dans la construction d'une posture d'accompagnement à la réalisation d'un mémoire clinique d'orientation psychanalytique*

**LAFAGE Laure, GUETAT-CALABRESE Narjes, BLANCHARD-LAVILLE Claudine**

Université Paris Nanterre, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : posture d'accompagnement - mémoire clinique d'orientation psychanalytique - objet transformationnel - élaborations groupales - transmission

Dans le premier temps de cette communication, nous évoquerons les caractéristiques d'un mémoire clinique de niveau master, puis nous décrirons le parcours qui a relié les trois auteures de cette proposition au sein de différents dispositifs de formation et de transmission au cours de la décennie précédente. Dans un deuxième temps, nous présenterons le corpus empirique de l'étude dont les résultats seront rapportés au moment de l'exposé de la communication ainsi que la méthodologie d'analyse des propos recueillis pour constituer ce corpus. Enfin nous proposerons des hypothèses théorico-cliniques sur les potentiels effets de transmission dans la construction de la posture d'accompagnement à la réalisation d'un mémoire.

L'une d'entre nous a accompagné la réalisation du mémoire de master ainsi que de la thèse des deux autres auteures selon une perspective clinique d'orientation psychanalytique. Aujourd'hui, celles-ci sont en position à leur tour d'accompagner la réalisation de mémoires cliniques pour des étudiants de master. Notre enjeu est alors de chercher à identifier certains effets de transmission dans la construction et la tenue de leur posture actuelle d'accompagnement (Cifali et al., 2010). Cette recherche s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique.

Pour ce faire, nous analyserons la transcription d'extraits d'enregistrements de quatre séances des séminaires groupaux que chacune anime à l'intention d'étudiants en master clinique de la formation, en nous appuyant sur les élaborations groupales conduites à trois dans l'après coup des séances. Nous proposerons une analyse clinique des discours tenus par les deux formatrices en situation d'accompagnement groupal, pour montrer comment ce qui leur a été transmis de la position d'accompagnante les habite aujourd'hui (Kattar, 2013) et comment elles ont singulièrement transformé cette transmission.

En nous appuyant sur la théorisation construite par Claudine Blanchard-Laville sur la position enseignante (transfert didactique, holding didactique) tout en la transposant à cette situation spécifique d'accompagnement, nous tenterons de circonscrire les spécificités de la position du formateur dans un séminaire d'accompagnement à la réalisation d'un mémoire clinique. Pour aller plus avant, nous reprendrons notamment la notion apportée par Bollas (1989) d'*objet transformationnel* que cette auteure a utilisée dans sa compréhension de l'accompagnement des doctorants (Blanchard-Laville, 2021) au cours de leur métamorphose d'étudiant professionnel en chercheur-auteur ainsi que les notions de cadre et garant métapsychique développées par René Kaës (2009).

Au-delà de cet exemple particulier, cette étude permettra de proposer des repères pour la formation des formateurs en position d'accompagner la réalisation de mémoires pour des étudiants de master.

### *Bibliographie*

Blanchard-Laville, C. (2021). Vers des modalités transitionnelles d'accompagnement à la recherche. *Cliopsy*, 25, 9-30.

Bollas, C. (1989). L'objet transformationnel. *Revue Française de psychanalyse*. Le concept d'objet en psychanalyse, 4, 1181-1199.

Cifali, M., Bourassa, M. et Théberge, M. (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.

Kattar, A. (2013). Effets de transmission au cours du processus de formation d'un apprenti-chercheur. Communication au Colloque Cliopsy 2013. Université Paris 8 Saint-Denis.

Kaës, R. (2009). La transmission de la vie psychique et les contradictions de la modernité. Dans M. Sassolas (dir.), *Transmissions et soins psychiques* (p. 22-35). Toulouse : Érès.

## *Analyse épistémologique et didactique de l'enseignement apprentissage de la métrologie*

**JAMILA Mimouni, CHIRAZ Ben kilani**

Isefc Tunisie, Tunisie

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : la mesure, enseignement universitaire, apprentissage, incertitude de mesure, activité enseignante problèmes professionnels.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la recherche en didactique des sciences physiques et a pour objectif d'étudier les objets de savoir relatifs à la métrologie, dans le cas de l'enseignement universitaire tunisien et les problèmes professionnels en relation.



---

Lors de mes pratiques professionnelles (INRAP ; m.e.s tunisien), je me suis toujours posée la question suivante : pourquoi les employés trouvent souvent des difficultés à associer aux résultats d'analyses les incertitudes de mesures ? Cette question m'a toujours paru cruciale.

Dans ce domaine, les industriels se doivent d'assurer la qualité de leurs produits pour garantir la compétitivité, il faut veiller au raccordement des instruments de mesure au (SI) pour s'assurer de leurs exactitudes et de la fiabilité des résultats trouvées tout au long du processus de fabrication.

Nous nous sommes intéressées à la recherche sur la question de la mesure dès l'enseignement universitaire à l'application des savoirs acquis dans le milieu professionnel. Un pourcentage important des industries avait montré leur insatisfaction sur les compétences des diplômés embauchés métrologues. Nous avons cherché à savoir si les connaissances acquises tout au long du cursus universitaire permettent aux diplômés d'être opératoire aux milieux professionnels. Comme nous avons attaqué la question de la formation professionnelle pour les personnes en poste si elle pouvait être un levier pour combler le manque en compétences. Nous avons mis l'accent sur la dimension historique de cette science et un suivi de l'évolution du vocabulaire métrologique à travers les essors et nous avons fait une analyse des concepts clés de la métrologie.

Le cadre théorique adopté est celui de la didactique professionnelle, ainsi nous avons mis l'hypothèse que la formation universitaire en matière de métrologie ne suffit pas pour former des diplômés opératoires, et que le manque en compétences remarqué chez les professionnels provient principalement d'une formation académique qui ne répond pas aux besoins.

Pour vérifier cette hypothèse nous avons opté dans la première partie de notre recherche à l'outil d'un questionnaire à dix items adressés à une population se composant de : étudiants universitaires, des enseignants, des professionnels et des experts et nous avons analysé les résultats.

### **Les principaux résultats trouvés :**

La formation académique en métrologie est insuffisante, basique et théorique.

Manque de laboratoires et de matériels pour faire les TP.

Un grand besoin en formation continue pour les diplômés, les enseignants et les professionnelles.

Des difficultés pour l'enseignement, l'apprentissage et l'application du concept de l'estimation l'incertitude de mesure.

#### *Bibliographie*

BIPM (Bureau International des Poids et Mesures). Vocabulaire international de métrologie, JCGM. 2008.

Brousseau, G. et Brousseau, N., Le poids d'un récipient, étude des problèmes de mesurage en CM, Grand N, 50, 1991-1992, p. 65-87.

Bureau International des Poids et Mesures. JCGM-VIM. [International Vocabulary of Metrology — Basic and general concepts and associated terms] <[http://www.bipm.org/utis/common/documents/jcgm/JCGM\\_200\\_2008.pdf](http://www.bipm.org/utis/common/documents/jcgm/JCGM_200_2008.pdf)>; 2008

Cotteret, M.-A., Métrologie et enseignement. Doctoral dissertation in education Science. Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, Paris. 2003.

Paty, M., Instruments de mesure. Philosophies de la mesure. Dans J.C. Beaune (ed.), La mesure, instruments et philosophies. Seyssel : Champ Vallon. 1994, p. 159-174.

Perdijon, J., La mesure, sciences et philosophie. Paris : Flammarion. 1998.

Perdijon, J., La mesure, histoire, sciences et technique. Paris: Vuibert. 2012.

Perrin-Glorian, M. J., Problèmes didactiques liés à l'enseignement des grandeurs. Le cas des aires. Dans Dorier, J. L. et al. Actes de la 11e école d'été de didactique des mathématiques. Grenoble : La Pensée sauvage. 2002, p. 299-315.

#### Référence électronique

Valérie Munier et Dominique Passelaigue, « Réflexions sur l'articulation entre didactique et épistémologie dans le domaine des grandeurs et mesures dans l'enseignement primaire et secondaire », Tréma [En ligne], 38 | 2012, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 29 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2840> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.2840>

## ***Quelles expertises mobilisées dans une recherche doctorale ? Associer des étudiants à une recherche sur le concours de conseiller principal d'éducation***

### **HACHEMI Sofia**

CY Cergy Paris Université, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur

*Mots-clés* : concours, étudiants-experts, non-savoir, recrutement, socio-clinique institutionnelle

Cette communication s'appuie sur une recherche menée auprès d'un groupe d'étudiants candidats à un concours de l'Éducation nationale. Elle s'inscrit dans une recherche doctorale en sciences de l'éducation portant sur la « forme institutionnelle » concours (Eymeri-Douzans, 2012) et plus précisément sur les pratiques de recrutement qu'elle recouvre. Des entretiens individuels et collectifs ont été menés auprès d'acteurs impliqués dans le dispositif de recrutement, y compris des candidats, afin de comprendre comment ils la perçoivent. Les données collectées auprès des étudiants permettent une mise en regard du discours porté par les « recruteurs » avec le vécu des étudiants. Elles rendent compte de leurs implications (leurs rapports à l'institution) et des tensions ou contradictions institutionnelles dans lesquelles ils sont pris, dans un contexte marqué par les réformes successives des concours de la fonction publique. Ces étudiants préparent le concours de conseiller principal d'éducation en suivant leur formation dans le master « Encadrement Éducatif », essentiellement tourné vers la préparation au métier et au concours.

---

Le cadre théorique mobilisé est celui de l'analyse institutionnelle (AI), théorisée par Lourau (1970). En situation d'entretien collectif, l'approche socio-clinique institutionnelle, issue de l'AI (Monceau, 2003, 2020), favorise une élaboration collective de l'analyse. Celle-ci évolue au fil des rencontres et des restitutions opérées auprès du groupe sur l'avancée de la recherche. La méthodologie repose sur le travail des analyseurs, qui permet de mettre au jour les contradictions institutionnelles, en faisant se confronter les textes de cadrage du concours et le vécu des sujets impliqués dans leur mise en œuvre. Ici, le dispositif socio-clinique associe étudiants et praticien-chercheur au processus de recherche, leur donnant une place de co-experts dans la production de savoirs.

Leur(s) expérience(s) et leur(s) perception(s) du concours, font émerger plusieurs types de questionnements :

- Des questionnements en lien avec leur **statut d'étudiant**, interrogeant par exemple l'utilité du diplôme ou la temporalité de la formation.
- Des questionnements en lien avec **leur statut de stagiaire**, pointant les modalités d'évaluation du stage ou la place du mémoire dans le processus de professionnalisation.
- Des questionnements en lien avec **leur statut de candidat à un concours de la fonction publique**, qui discutent la nature des épreuves, les critères de sélection ou les attentes des jurys.

Ces questionnements donnent lieu à des prises de position révélatrices des rapports qu'ils entretiennent avec l'institution, rapports traversés par les enjeux sociaux et politiques relatifs au processus de recrutement des fonctionnaires.

#### *Bibliographie*

Eymeri-Douzans, J. (2012). Les concours à l'épreuve. *Revue française d'administration publique*, 142, 307-325.

Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Editions de minuit.

Monceau, G. & Fortuna, C. (2020). Le pouvoir des sujets dans les institutions : de sa négation à sa reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 30, 111-127.

Monceau, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme & la Société*, 147, 11-33.

## COMMUNICATIONS ESA – Jeudi 15.09.2022, 10:30 – 12:00

### Gender Inequalities | ESA\_S15A\_01

*Président(e) de session:* TARABINI Aina

#### *Gendered Dropout and Transfer in Higher Education - Mechanisms and theoretical implications*

**STRØMME Thea Bertnes<sup>1</sup>, SEEHUUS Sara<sup>2</sup>, RØBERG Karl Ingar Kittelsen<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Oslo Metropolitan University, Norway ; <sup>2</sup>Institute for Social Research, Norway

*Mots-clés :* Gender segregation, Dropout, Higher education

#### **Introduction**

Dropout and completion in higher education have been suggested to be associated with gender segregation in fields of study, as studies suggest that being a gender minority increase the likelihood of leaving a field of study (e.g. Meyer and Strauss 2019; Severiens and Dam 2012). Hence, gendered dropout and gender segregation could be mutually reinforcing. Findings on the topic are inconsistent, however, and it remains unknown what mechanisms are at play. Is it merely a result of numerical underrepresentation, or is it rather linked to broader cultural beliefs about gender and gender-typing of fields of study? Our research questions are as follows:

- Is being in a gender atypical field of study in higher education associated with dropout or switching of fields?
- Is historical gender composition more or less important for dropout or switching of fields from gender atypical fields than the present gender composition?
- To what extent is gendered dropout the result of numerical under-representation?

#### **Methodology**

With access to population-data of the Norwegian population spanning 16 years, we can investigate such mechanisms: First, using pooled models with propensity score matching, we examine to what extent women (men) enrolled in predominantly male (female) fields are more likely to drop out or leave a field compared to their same-gender peers enrolled in more gender-normative fields of study. Second, we use the gender segregation numbers from the 70s and hold the current gender segregation constant. Finally, taking advantage of the panel structure of the data, we use field-fixed effects methods to examine the effects of numerical changes in the gender-composition of specific study programmes at specific institutions on dropout.

#### **Preliminary results**

Preliminary results suggests that women are more likely to leave male-dominated fields, while men are less likely to leave fields that are female-dominated. These tendencies are even more pronounced with historical measures, suggesting that historical

---

ideas about gendered fields are important for individual decisions of leaving an education. In terms of the actual numerical representations in specific fields at specific institutions, however, men do not drop out or change field if the number of women increases, and women do not drop out more if the number of men increases. For men, the proportion of women or men does not seem to have any significant impact. For women, it is the other way around – the more women, the higher the risk of dropping out or changing field.

*Bibliographie*

Meyer, J, Strauß, S. The influence of gender composition in a field of study on students' drop-out of higher education. *Eur J Educ.* 2019; 54: 443– 456.

Severiens, S., ten Dam, G. Leaving College: A Gender Comparison in Male and Female-Dominated Programs. *Res High Educ.* 2012; 53: 453–470.

## *Homophobic discrimination and harassment in vocational training: student experiences and coping mechanisms*

**GROSS Dinah<sup>1,2</sup>, GIANETTONI Lavinia<sup>1</sup>, GUILLEY Edith<sup>2</sup>, BLONDÉ Jérôme<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université de Lausanne, Suisse ; <sup>2</sup>Service de la recherche en éducation (SRED), Geneva, Switzerland

*Mots-clés* : homophobia, vocational education, gender-based discrimination

Experiences of gender-based discrimination or harassment at school may entail prejudicial consequences for students, including mental health issues and school dropout. This is particularly the case for LGBT teenage students who are in the process both of exploring their gender identity and sexual preferences and seeking out ways to make them acceptable to their social circle. Enrolment in vocational training entails specific challenges, as openness to sexual minorities is very context-based. In particular, contextual homo- and transphobia may be related to institutional policies, but also to occupational fields and to proportions of male/female workers or students. In this paper, we explore homo- and transphobic discrimination and/or harassment experienced or witnessed by first-year vocational students in Geneva, Switzerland. We look at different kinds of harassment and discrimination in context and explore how the victims cope with these experiences.

In the framework of the Swiss National Science Foundation project “Vocational training through the lens of gender and sexual orientation” (2019-2023), interviews were led during Spring 2021 with students completing their first year of vocational training. The present analysis is based upon 30 qualitative interviews with students in Geneva, Switzerland, of which approx. one third identify as LGBT or as belonging to other sexual minorities.

Preliminary results show that discrimination and harassment in school contexts is identified as primarily coming from peers. The situation in occupational contexts varies greatly, and in some workplaces, students are confronted with harassment from clients or patients. Anticipation of discrimination is a powerful determinant of behavior for LGBT students, who adapt their attitudes and behaviors in contexts perceived as hostile in order to avoid showing their sexual orientation, and express relief at “passing” as heterosexual.

Coping strategies involve displayed indifference to homophobia, avoidance of homophobic persons and situations, however, participants also express weariness. Participants may explain homophobia through in-group mechanisms and assign homophobic individuals to distant social groups (in terms of age, social or cultural origin for example), membership of which is supposed to explain homophobic attitudes. They may also excuse or downplay the seriousness of homophobia by identifying the perpetrators as not ill-meaning and ignorant. Students may draw comparisons between other, previous situations, schools or workplaces in order to downplay their present experience of discrimination. These rationalizations concur to help the victim find ways to continue to interact on a daily basis with people they identify as homophobic.

*Bibliographie*

M.-F. Goyer, M. Blais, M. Hébert (2015), Intimidation homophobe, stratégies d'adaptation et intégration de l'orientation sexuelle, *Fractal: Revista de Psicologia*, 27/ 3, p. 187-194.

L. Chamberland, G. Richard, M. Bernier (2013), Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec, *Recherches & éducations*, 8, p. 99-114.

L. Gianettoni, E. Guilley, J. Blondé, D. Gross (2021), Discriminations sexistes et homophobes dans la formation professionnelle à Genève : état des lieux, conséquences et pistes d'action, Note d'information du SRED No 79.

## *He's up to no good, is he? Teacher efficacy, teachability, gender role attitudes, and gender composition*

**VAN EYCKEN Lennart, DEMANET Jannick, VAN HOUTTE Mieke**

Ghent University, Belgium

*Mots-clés* : teacher efficacy, gender composition, gender role attitudes, teachability

### **Introduction**

Although teachers' perceptions of their own teaching abilities are subjective, teachers experience them as the truth. Teacher efficacy is one of the most powerful predictors of teachers' (pedagogical) decision-making and effectiveness (Summers, Davis and Hoy 2017). Most studies into teacher efficacy, however, overlook contextual factors (Skaalvik and Skaalvik 2017), whereas teachers' expectations and perceptions of the teaching environment are shaped by student characteristics, such as gender, academic achievement, stereotypes, etc. (Jussim and Harber 2005). Teachers feel less efficacious when teaching boys (Auwarter

---

and Aruguete 2008) and this association might be explained by teachers' expectations and teachability perceptions toward their students (Diamond, Randolph and Spillane 2004). Teachers' perceptions can be gender biased as well. Teachers consider similar traits of boys and girls as (not) appropriate depending on their gender role attitudes (Kerr 2001). Cahill and Adams (1997) reported that teachers were more forgiving toward cross-gender behaviors of girls, which might indicate that teachers feel more efficacious when teaching girls, because teachers perceive girls as less problematic, even when they show cross-gender behavior. Still, research concerning this association is very scarce. Therefore, this study investigates the association of schools' gender composition with teacher efficacy and examines whether this association can be explained by teachers' teachability perceptions and gender role attitudes. In addition, the link between teachers' gender and teacher efficacy is showing inconclusive results (e.g., Wood 2012). Since previous findings are quite ambiguous, we will investigate male and female teachers' efficacy feelings separately, considering schools' gender composition, gender role attitudes and teachers' teachability perceptions to understand whether and how teacher efficacy and its dimensions are related to context factors such as schools' gender composition.

### Methodology

Multilevel analysis was carried out on data of 1247 teachers clustered in 59 schools (2012-2013). All variables were added in a stepwise manner to explore possible mediation effects.

### Results

Schools' gender composition influenced both male and female teachers' efficacy feelings in classroom management. Teachers feel less effective in controlling the classroom when teaching mostly girls. Female teachers feel less efficacious in classroom management when holding traditional gender role attitudes, and male teachers feel more efficacious in classroom management when they perceive their students as teachable. Female teachers also feel more efficacious in instructional strategies when they perceive their students as teachable, whereas male teachers show lower feelings of efficacy in instructional strategies when holding traditional gender role attitudes.

#### *Bibliographie*

- Auwarter, A., and Aruguete, M. (2008). Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242-246.
- Cahill, B., & Adams, E. (1997). An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. *Sex Roles*, 36(7), 517-529.
- Diamond, J., Randolph, A., and Spillane, J. (2004). Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.
- Kerr, M. (2001). Culture as a context for temperament: Suggestions from the life courses of shy Swedes and Americans. In T.D. Wachs & G.A. Kohnstamm (Eds.), *Temperament in context* (pp. 139–152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skaalvik, E., and Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Summers, J., Davis, H., and Hoy, A.W. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 53, 17-25.
- Wood, T. (2012). Teacher Perceptions of Gender-Based Differences among Elementary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 317-345.

## *Between acceptance and rejection: the influence of teachers gender on the application of educational reforms*

### **TOURNEVILLE Julien**

Laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs, France

*Mots-clés* : educational reforms, gender, schoolteachers, compulsory education, acceleration

Since the 2000s, work in the educational sciences has highlighted and analysed the transformations produced by successive reforms in compulsory education. This work focuses on the teaching profession and shows that the figure of the teacher evolving, but also that this adaptation towards greater openness and flexibility is taking place at an ever increasing pace. Educational reform is a vector for this accelerating change. Facing with this phenomenon, teachers show heterogeneous degrees of resistance in the reception of reforms. This paper proposes to contribute to the study of the reception and effects of this acceleration of reforms among compulsory schoolteachers in France. It will be based on a sample of 676 people (191 primary school teachers, 485 secondary school teachers) and is based on the hypothesis that the gender variable has a structuring effect on the way teachers position themselves in relation to reforms. Our results will allow us to discuss two points in particular: the articulation between private and professional life, and the capacity to defer injunctions.

#### *Bibliographie*

- Lantheaume F. & Hérou C. (2008). – *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF. 173 p.
- Poucet B. & Prost A. (2016). – « La réforme en éducation au XXIe siècle en France ». *Carrefours de l'éducation*, 41, pp. 11-15.
- Rosa H. (2010[2005]). – *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte. 480 p.
- Sinigaglia-Amadio S. & Sinigaglia, J. (2015). – « Tempo de la vie d'artiste : genre et concurrence des temps professionnels et domestiques ». *Cahiers du Genre*, 2(2), pp. 195-215.

## Teachers and Teaching Practices | ESA\_S15A\_02

Président(e) de session: AUBERT Adriana

### *Vidéo-formation et mieux-être des enseignants d'anglais novices*

**LEMARCHAND-CHAUVIN Marie-Claire**

Université Sorbonne Nouvelle, France

Mots-clés : Mieux-être, enseignants stagiaires, vidéo-formation, réflexivité, émotions

L'année de formation initiale est une étape déterminante pour les étudiants lauréats des concours d'enseignement qui la décrivent riche en émotions et souvent douloureuse car leur identité professionnelle est en construction. Moitié étudiants et moitié enseignants, ils sont dans une « phase chrysalidaire » inconfortable (Lemarchand-Chauvin, 2021). Les professeurs stagiaires d'anglais n'y dérogent pas et s'ils se disent heureux d'enseigner, les émotions à valence négative sont majoritaires dans leur quotidien. Ceci est à l'origine du malaise auquel beaucoup font référence (Blanchard-Laville & Nadot, 2000 ; Lemarchand-Chauvin, 2021).

Quelles sont les émotions à valence négative les plus saillantes dans le quotidien des enseignants stagiaires d'anglais ? Quels événements/situations déclenchent ces émotions et donc le mal-être de ces enseignants ? Est-il possible de les accompagner vers un mieux-être dans le cadre de leur profession ?

Dans quelle mesure la vidéo-formation (Gaudin et al., 2018) peut-elle contribuer au mieux-être de ces enseignants novices ?

La présente recherche prend appui sur les résultats d'un questionnaire, mené quatre années consécutives avec quatre cohortes d'enseignants d'anglais stagiaires (cohorte 1 : 2016-17 à cohorte 4 : 2019-20), visant à recenser les émotions (Plutchik, 2000) dominantes de ces enseignants et à comprendre ce qui les déclenche. Suite à ces questionnaires, douze enseignants d'anglais stagiaires se sont portés volontaires pour participer à un dispositif de vidéo-formation.

Ils ont été filmés en classe et ont participé à des entretiens d'autoconfrontation conduit avec le modèle itératif ÉmoDÉRÉ – Émotions ressenties pendant l'action, Description de l'action, Évaluation de l'action, Recherche d'alternatives, Émotions ressenties en fin d'entretien – (Lemarchand-Chauvin, 2021).

Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche et décrit la méthodologie utilisée, nous analyserons tout d'abord ce qui déclenche les émotions parentes de la colère à l'origine du mal-être des enseignants d'anglais de notre étude, puis nous observerons, à partir de l'analyse de passages de journaux de bord pédagogiques (De Cock, 2007) et d'extraits d'entretiens d'autoconfrontation, comment la vidéo-formation, et plus précisément les pratiques réflexives d'autoconfrontation menées avec une entrée par le prisme des émotions, tend à conduire au mieux-être.

#### *Bibliographie*

Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2000). Malaise dans la formation des enseignants. L'Harmattan.

De Cock, G. (2007). Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage. Thèse doctorale.

Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S., Chaliès, S., Rayou, P., Durand, M., ... & Ciavaldini-Cartaut, S. (2018). Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante. L'Harmattan.

Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2021) L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices : une étude longitudinale dans l'académie de Créteil à partir de questionnaires, journaux de bord, captations vidéo et entretiens d'autoconfrontation. Thèse doctorale.

Plutchik, R. (2000). A psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik, Emotions in the practice of psychotherapy: Clinical implications of affect theories (pp. 59-79). American Psychological Association.

### *Team-Teaching: A Communal Challenge. Insights from the University of Luxembourg.*

**RIVAS Salvador, BES Asunción, ZUTAVERN Jan**

University of Luxembourg, Luxembourg

Mots-clés : Team-teaching, higher education, Student Evaluation of Teaching (SET), quality of education

#### **Introduction**

Team-teaching, also known as collaborative-teaching, co-teaching and pair-lecturing has been practiced for ages (Buckley 2000). It is generally described as a positive pedagogical practice that can both enhance learning among students and the experience of teaching among instructors (Plank 2011, 2014). While it is acknowledged that team-teaching is not simple and requires great coordination among instructors, it is presented in gleaming terms for both instructors and students alike. More recent work highlights an increased necessity for collaborative-teaching due to the growing complexity in higher education combined with dwindling resources (Minett-Smith and Davis 2020), or as a deliberate cost-saving measure (Liebel et al. 2017). Yet, little quantitative evidence can be found in the literature showing the positive efficacy of this methodology, relative to Student Evaluation Teaching (SET) measures (for exception see: Carpenter et al. 2007). Thus, this study aims to answer: 1) how prevalent

---

is team-teaching; 2) what are the most common team compositions (number of instructors, gender, instructor status and seniority); 3) are there any significant differences in SET scores relative to differences in composition; and 4) what can we learn from the open-text feedback to help us understand, or contextualize, any quantitative differences found between solo- versus team-taught courses?

### Data & methods

To address our research questions and investigate the contours of team teaching in the Faculty of Humanities, Education and Social Sciences (FHSE) at the University of Luxembourg, we use SET data (course feedback), as an indirect measure of quality of education (Marsh 2007). We use descriptive statistics and regression analysis to examine the quantitative feedback for a total of 2908 courses collected over eight semesters (Winter semester 2015-Summer semester 2019). We complement these results with content analysis of open-text comments that help us understand and contextualize the quantitative findings.

### Preliminary results

While course feedback data does not directly measure the quality of learning experienced by students (i.e., whether students learn better in team-taught courses vs. solo instructor courses), it does however shed light on the general sentiment experienced and reported by participating students. Preliminary analyses indicate that approximately 30% of courses are team-taught (60% with two-person teams and 40% with teams of 3 and 4+ instructors). Furthermore, we found that, on average, team-taught courses receive significantly lower ratings from students than solo instructor courses. In the remainder of this article, we analyse this basic finding and discuss the implications for team teaching.

#### Bibliographie

- Buckley, Francis J. 2000. *Team Teaching: What, Why, and How?* Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Carpenter, Dick M., Lindy Crawford, and Ron Walden. 2007. "Testing the Efficacy of Team Teaching." *Learning Environments Research* 10(1):53–65. doi: 10.1007/s10984-007-9019-y.
- Liebel, Grischa, Håkan Burden, and Rogardt Haldal. 2017. "For Free: Continuity and Change by Team Teaching." *Teaching in Higher Education* 22(1):62–77. doi: 10.1080/13562517.2016.1221811.
- Marsh, Herbert W. 2007. "Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness." Pp. 319–83 in *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, edited by R. P. Perry and J. C. Smart. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Minett-Smith, Catherine, and Carole L. Davis. 2020. "Widening the Discourse on Team-Teaching in Higher Education." *Teaching in Higher Education* 25(5):579–94. doi: 10.1080/13562517.2019.1577814.
- Plank, Kathryn M., ed. 2011. *Team Teaching: Across the Disciplines, across the Academy*. 1st ed. Sterling, Va: Stylus Pub.
- Plank, Kathryn M. 2014. *Team Teaching - IDEA Paper 55*. 55. Manhattan, KS: The IDEA Center.

## *Design and validation of a model for measuring the relationship between students and teachers in primary education: differences by socio-economic background.*

**CARDENAL Eugenia, GONZÁLEZ-BETANCOR Sara M., DÍAZ SANTANA Octavio**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Spain

*Mots-clés* : primary education, teacher, student, CFA, SEM

The interaction between students and teachers influences students' engagement and self-confidence. This interaction, which is built up in the classroom, can also moderate the effect of the socio-economic environment (SES) on their performance (Van den Broeck et al., 2020). The forced transfer of teaching to the non-classroom mode, due to the COVID pandemic, has influenced this relationship and, therefore, the learning process. Under this premise, we decided to design and validate a model that allows to obtain a simple indicator that measures the relationship between teacher and student and enables contrasting the validity of this statement.

The model is based on the following instruments: the CLASS Toddler system (Slot et al., 2017); The Y-CATS scale (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003), the PISA student questionnaire (OECD, 2018) and the SCL questionnaire (EDC, 2016). These tools have allowed us to discriminate the relevant variables, and insert them into a meaningful model that captures the latent variables of the teacher-student relationship that have been most affected by the lockdown:

- Organisation of work: summarises the instructional strategies used by teachers (directive and participatory teaching style)
- Emotional support: referring to the teacher's actions and attitudes that generate emotional security, affection, confidence and independence in students.
- Learning support: summarises the teacher's actions aimed at ensuring that students assimilate, understand, value and enjoy the lessons.

We used information from the context questionnaire of the Diagnostic Assessment applied by the Canarian Agency for University Quality and Educational Evaluation. This is census information on students in sixth grade of primary education in the Canary Islands. Based on the relevant questions for the proposed latent variables, an instrument is designed and validated, in the form of a continuous scale, to measure the teacher-student relationship. To this end, the methodology of exploratory factor analysis is used, as well as structural equation modelling, disaggregating the sample by socio-economic background, given the unequal impact of the pandemic.

---

This paper presents the first phase: model design and validation. On the second phase we will estimate the model with the post-COVID data (available at the end of year 2022), in order to contrast the possible deviations or changes in the weight of each latent variable as a consequence of the pandemic.

The scale is made up of twenty three indicators grouped into the previously mentioned latent variables, which present psychometric properties that endorse its reliability and internal consistency.

#### *Bibliographie*

EDC. (2016). The EDC / NMEF Student-Centered Learning ( SCL ) Questionnaire for Students 2016.

Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology, 41*(6), 431–451.

OECD. (2018). Chapter 16. Scaling Procedures and Construct Validation of Context Questionnaire Data. PISA 2018 Technical Report, OECD, 1–39.

Slot, P. L., Boom, J., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Measurement properties of the CLASS Toddler in ECEC in The Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology, 48*, 79–91. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.008>

Van den Broeck, L., Demanet, J., & Van Houtte, M. (2020). The forgotten role of teachers in students' educational aspirations. School composition effects and the buffering capacity of teachers' expectations culture. *Teaching and Teacher Education, 90*, 103015. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103015>

## *Minority ethnic staff in universities: organisational commitments, reputation, and the (re)structuring of the staff body*

**BALTARU Roxana-Diana**

University of Warwick, United Kingdom

*Mots-clés* : ethnic minorities, organizational commitments, UK

### **Introduction**

In the UK, the pursuit of inclusion in higher education (HE) has become increasingly underpinned by organisational commitments on the behalf of universities, such as membership in Equality Charters (Author 2020; Kimura 2014). However, while organisational commitments spread across the HE sector, ethnic minority staff continue to face issues of underrepresentation, especially in the higher-level contracts (Advance HE 2021; see also Mirza 2006).

Drawing on sociological institutionalist theory, this paper problematises whether organisational commitments, such universities' membership in the Race Equality Charter, impacts the representation of ethnic minorities in UK's higher education workforce. The paper further draws on insights from organisational theory to take into account how the institutional context and the broader restructuring of universities' personnel may also explain variation in the share of minority ethnic staff.

### **Methodology**

The analysis is based on a longitudinal dataset of 120 UK universities, observed yearly from 2012 to 2018. A random effects regression model is used to predict the share of minority ethnic staff based on universities' membership in the Race Equality Charter, university reputation, and other institutional-level characteristics.

### **Preliminary results**

The findings reveal a 'two-way function' of organisational commitments afforded by the Race Equality Charter i.e., to facilitate the presence of minority ethnic staff in higher level contracts, while helping universities adapt to societal pressures of being inclusive. Nevertheless, the share of minority ethnic staff is substantially lower in elite universities compared to all other universities, indicating tensions between the institutionalisation of inclusion as a university mission, and university reputation.

#### *Bibliographie*

Advance HE (2021) Equality + Higher Education- Staff Statistical Report. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/equality-higher-education-statistical-report-2021>.

Kimura, M (2014) Non-performativity of university and subjectification of students: the question of equality and diversity in UK universities. *British Journal of Sociology of Education 35*(4):523-540.

Mirza, HS (2006) Transcendence over Diversity: black women in the academy. *Policy Futures in Education 4*(2):101-113.

---

## Digital Education and Inequality of Access to Education during Covid-19, Session 1/2 | ESA\_S15A\_03

Président(e) de session: PAPAKONSTANTINO Antigoni Alba

### *Long-distance teaching and early tracking in Italy. Unequal educational opportunities during the Covid-19 pandemic*

**GREMIGNI Elena**

University of Pisa, Italy

Mots-clés : Long-distance teaching, early tracking, Italian school system

#### Introduction

The Covid-19 pandemic has radically changed learning approaches by introducing long-distance teaching methods that are being applied in both partial or complete modes. However, this emergency solution has not allowed everyone access to primary and secondary education and has resulted in various forms of discomfort due to students' socio-economic and cultural backgrounds (Colombo, Poliandri and Rinaldi, 2020; Giancola and Piromalli, 2020; Grimaldi, Landri and Taglietti, 2020; Merico and Scardigno, 2020; Vaira and Romito, 2020).

This contribution aims to demonstrate how the Italian school system, characterized by early tracking, has shown the persistence of social reproduction mechanisms – which have long been called attention to (Bottani and Benadusi, 2006; Barone, 2009; 2012; Barone, Luijkx and Schizzerotto, 2010; Checchi, 2010; Ballarino and Schizzerotto, 2011; Contini and Scagni, 2011; 2013; Azzolini and Vergolini, 2014; Cataldi and Pitzalis, 2014; Romito, 2014; 2016; Barone and Ruggera, 2015; Parziale, 2016; Argentin, Barbieri and Barone, 2017; Barone *et al.*, 2017; Barone, Giancola and Pensiero, 2019; Giancola and Salmieri, 2020) – even in the diverse methods of using long-distance teaching in the different pathways of study.

#### Methodology

In order to highlight how long-distance teaching has been experienced differently by *liceo* students compared to those from technical, and, above all, vocational schools, the data collected by some national research institutes have been analyzed (Almadiploma, 2020; Istat, 2021, 2022). A further qualitative study focused on different upper secondary pathways within some schools in Tuscany is being carried out.

#### (Preliminary) Results

In Italy, the use of long-distance teaching has highlighted clear inequalities in educational opportunities based on students' social origins. In *licei*, a majority of students had a PC or tablet for exclusive use which permitted them the opportunity to take online classes. On the other hand, in vocational schools, most of the students had to resort to shared tools or smartphones, which resulted in greater difficulties following lessons and, consequently, reduced the quantity and effectiveness of school activities. Despite the various limitations of long-distance teaching, vocational school students reported intensified relationships with peers and teachers to a greater extent than did *liceo* students. The pandemic emergency, therefore, seems to have even more clearly underscored the relational and educational needs of the most disadvantaged students. Overcoming an educational system based on early tracking could be a first necessary response to these problems.

#### Bibliographie

ALMADIPLOMA (2020). Indagine sulla Didattica a Distanza (Dad). <http://www.almadiploma.it/indagini/altro/2020/didattica-a-distanza.aspx>

Argentin, G., Barbieri, G., Barone, C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*, 1: 53-74. Doi: 10.7389/86412

Azzolini, D., Vergolini, L. (2014). Tracking, Inequality and Education Policy. Looking for a Recipe for the Italian Case. *Scuola democratica*, 2: 1-11. Doi: 10.12828/77685

Ballarino G., Schizzerotto A. (2011). Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione. In A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor (a cura di), *Generazioni disuguali* (pp. 71-110). Bologna: il Mulino.

Barone, C. (2009). A New Look at Schooling Inequalities in Italy and their Trends over Time. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(2): 92-109. Doi: 10.1016/j.rssm.2009.04.001

Barone, C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.

Barone, C., Assirelli, G., Abbiati, G., Argentin, G., De Luca, D. (2017). Social Origins, Relative Risk Aversion and Track Choice: A Field Experiment on the Role of Information Biases. *Acta Sociologica*, 61(4): 441-459.

Barone, C., Giancola, O., Pensiero, N. (2019). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Italian Schools. In L. Volante, S. Schnepf, J. Jerrim, D. Klinger (eds.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: National Trends, Policies, and Practices* (pp. 81-94). Singapore: Springer.

Barone, C., Luijkx, R., Schizzerotto, A. (2010). Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis*, 24(1): 5-34.

Barone C., Ruggera L., (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano. *Scuola democratica*, 2: 321-341.

Bottani, N., Benadusi, L. (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.

Cataldi, S., Pitzalis, M. (2014). Transizioni e disuguaglianze scolastiche: approcci teorici, modelli di analisi, risultati empirici. In *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche e professionali* (pp. 17-54). Milano: FrancoAngeli.

Checchi, D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica/Journal of Economic Policy*, 3: 359-388.



- Colombo, M., Poliandri, D., Rinaldi, E. (2020). Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia. *Scuola democratica*. Early access: 1-10.
- Contini, D., Scagni, A. (2011). Secondary School Choices in Italy: Ability or Social Background? In M. Attanasio, V. Capursi (eds.), *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems*. Berlin – Heidelberg: Springer.
- Contini, D., Scagni, A. (2013). Social Origin Inequalities in Educational Careers in Italy: Performance or Decision Effects? In M. Jackson (ed.), *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Giancola, O., Piomalli, L. (2020). Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del COVID-19 sul sistema educativo italiano. *Scuola democratica*. Early access: 1-10.
- Giancola, O., Salmieri, L., (2020). Family Background, School-Track and Macro-Area: the Complex Chains of Education Inequalities in Italy. *DiSSE Working Papers 4/20*. Roma: Università "La Sapienza".
- Grimaldi, E., Landri, P., Taglietti, D. (2020). Una sociologia pubblica del digitale a scuola. *Scuola democratica*. Early access: 1-10.
- ISTAT (2021). Produzione e lettura di libri in Italia. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/archivio/252381>
- ISTAT (2021). Rapporto Bes 2020. Il benessere equo e sostenibile in Italia. Roma: Istat.
- ISTAT (2022). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. <https://www.istat.it/it/files/2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>
- Merico, M., Scardigno, F. (2020). Ri-emergenze. Il no schooling ai tempi del COVID-19. *Scuola democratica*. Early access: 1-10.
- Parziale, F. (2016). Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia. Milano: FrancoAngeli.
- Romito, M., (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola democratica*, 2: 441-460.
- Romito, M. (2016). Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche. Milano: Guerini Scientifica.
- Vaira, M., Romito, M. (2020). L'emergenza COVID-19 e la scuola. Una riflessione su alcune contraddizioni emergenti dalla crisi. *Scuola democratica*. Early access: 1-10.

## *The challenges in distance education in Armenia: access, effectiveness and inclusion*

**GALSTYAN Marina**

Center For Educational Research and Consulting, Armenia

*Mots-clés* : distance education, sociology of education, education policy, education in Armenian during COVID-19.

### **Introduction**

#### **Theoretical framework**

During COVID-19 crisis distance learning was the only viable alternative that ensured the continuation of the educational process [Çağatay, İhsan Ulus. 2020]. Despite all the efforts, nowadays the educational systems around the world pass through exceptional disruptions and tough achievements in terms of quality of education, justice and inclusion. The disruptive effect of the pandemic in some cases continues and can be deepened due to inaccurate planning of educational policy addressed to the Pandemic and/or its non-implementation in the absence of appropriate support and guidance [Hanson, D., Maushak, N.J., Schlosser, C.A., Anderson, M.L., Sorenson, C. & Simonson, M. (1997), Heng, Kimkong & Sol, Koemhong. 2020].

Distance education is defined as institution-based formal education, where the group of learners is separated, and interactive communication systems are used to join the learners, resources and instructions [Hanson, D., Maushak, N.J., Schlosser, C.A., Anderson, M.L., Sorenson, C. & Simonson, M. (1997)].

#### **The research questions**

- How was the effectiveness of educational policy in the time of the pandemic,
- Explore the quality and effectiveness of educational services provided by state secondary schools according to assessments of different groups,
- Which were the challenges of distance education in Armenia, including for children from ethnic minorities.

#### **Rationale for the study**

The widespread implementation of distance education created a need to study and analyse the Armenian experience of distance education.

#### **Methodology**

For the analysis of the experience of distance education in Armenia during the pandemic data from the following sources obtained in September-November 2020 have been used:

- **Quantitative online survey** among 722 teachers, 867 students of 7<sup>th</sup> and higher classes and 800 parents,
- **Qualitative interviews** with educational area experts and policymakers,
- **Document analysis** legal acts, statistical data, sectoral analysis, reports,
- **Content analysis** of educational pages in social media, namely in Facebook platform, processed with MAXQDA program.

#### **Results**

- Before the pandemic, a lack of computer skills among the teachers and the students, insufficient availability of technical means was recorded, and that had a negative impact on the efficiency of online lessons.
- The students do not have enough skills to efficiently use innovative educational tools available on the online platforms.

- 95% of the students participated in online lessons with the phone, but the internet prices were not affordable for all the students. The lack of technical means also affected the participation of the students in online lessons.
- The different challenges of distance education during the Pandemic have been revealed.

#### Bibliographie

Çağatay, İhsan Ulus. 2020. "Emergency Remote Education vs. Distance Education". European Commission. Accessed February 20, 2020. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/emergency-remote-education-vs-distance-education>.

Hanson, D., Maushak, N.J., Schlosser, C.A., Anderson, M.L., Sorenson, C. & Simonson, M. (1997). Distance education: Review of the literature (2nd ed.). Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology. Ames, Iowa: Research Institute for Studies in Education.

Heng, Kimkong & Sol, Koemhong. 2020. "Online learning during COVID-19: Key challenges and suggestions to enhance effectiveness". Cambodian Education forum, December. Accessed February 20, 2020. [https://www.researchgate.net/publication/346719308\\_Online\\_learning\\_during\\_COVID-19\\_Key\\_challenges\\_and\\_suggestions\\_to\\_enhance\\_effectiveness](https://www.researchgate.net/publication/346719308_Online_learning_during_COVID-19_Key_challenges_and_suggestions_to_enhance_effectiveness).

## *Educational practices in France, Sweden and Switzerland during the Covid-19 pandemic*

**LE GOFF Jean-Marie<sup>1</sup>, BARBIER Pascal<sup>2</sup>, CHATOT Myriam<sup>3</sup>, CONSTANTIN Sandra<sup>4</sup>, HULTQVIST Elizabeth<sup>5</sup>, LANDOUR Julie<sup>3</sup>, LIDEGRAN Ida<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>Université de Lausanne, Suisse ; <sup>2</sup>University of Paris 1, France ; <sup>3</sup>University of Paris Dauphine ; <sup>4</sup>University of Oxford, UK ;

<sup>5</sup>University of Uppsalla, Sweden

*Mots-clés* : Covid-19, lockdown, homeschool, family, international comparison

### Introduction

This communication examines schooling practices deployed by heterosexual cohabiting families with children during the Covid-19 pandemic in France, Switzerland, and Sweden. France was characterized by a strict lockdown during spring 2020 while Switzerland, by a semi-lockdown; all schools were closed in both countries. Elementary schools remained open in Sweden, but higher schools closed. The general aim is to consider these practices as part of broader educational practices with leisure supervision, use of screens, incorporation of usages and manners, etc. Lockdowns in France and Switzerland constitute an upheaval in educational practices in relation to the suppression of the usual delegation of children's socialization to school, childcare, grandparents, etc.

Furthermore, injunctions to "pedagogical continuity" have turned the family unit into an extension of the school domain over this period. How do families organize homeschool according to the social affiliations and in each national context? How was homeschooling integrated into educational practices during the pandemic period? How parents did manage homeschools in terms of space in the home, time, and degree of autonomy given to children. What role did fathers and mothers play?

### Methodology

The findings presented in this communication rely on a yearlong qualitative sociological survey (fall of 2020-summer 2021) conducted in the three countries (ANR Project ANR-20-COV4-0002 "Fam.Conf."). These three countries were chosen because of their differentiated management of the pandemic and their inclusion in a continuum of Welfare-State regimes. In each country, about 25 families, defined here as a cohabiting heterosexual couple raising at least one child aged 3 to 15 years, were interviewed with a similar interviews grid. These families were distributed geographically and socially according to national stratifications and employment situations at the time of the spring 2020 restrictions. Initially planned to be face-to-face, interviews with parents and their children often had to be conducted by telephone or video conference.

### Preliminary results

General results show different types of homeschooling practices, especially for France and Switzerland, from giving significant autonomy to children to strict parental control of their children's schooling. Home space and daily time allocated to homeschool were related to these different practices. The involvement of parents differed according to social classes and the country.

#### Bibliographie

Collectif d'Analyse des Familles Confinées (2021). Familles confinées. Le cours anormal des choses, Paris, Editions du Croquant, 2021.

Garcia S. (2018). Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires. Paris: PUF

Kellerhals, J., Montandon C., & Ritschard C. (1992). Social Status, types of family interactions and educational styles. *European Review of Sociology*, 33 (2): 308-325.

Lareau A. (2011). Unequal childhood. Class, race and family Life. Berkeley: University of California Press

## **Évaluer la mise en œuvre des réformes de l'éducation numérique, un levier indispensable à leur réussite | AREF\_S15B\_01**

*Président(s) de session* : **AVRY Sunny** (EPFL), **CAHLIKOVA Tereza** (UNIL)

*Discutant(s)* : **AVRY Sunny** (EPFL)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Evaluation, test et mesure, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Éducation numérique, gouvernance globale, performance de la gestion de projet, évaluation du développement professionnel, pérennisation des réformes

Les projets de réforme liés à l'éducation numérique réunissent typiquement plusieurs acteurs avec des tâches et intérêts variés (Dolan, 2014) et peuvent avoir des retombées politiques importantes en conséquence de leurs coûts élevés (Sivarajah et al., 2015). Nous montrons dans les communications proposées que l'évaluation, au-delà de son rôle de contrôle, est aussi et surtout un indispensable levier de réussite de ces réformes.

Notre propos prend appui sur le projet de réforme de l'éducation numérique (EduNum) de l'État de Vaud (2019-2027) dans lequel sont impliqués la DFJC et trois acteurs académiques (EPFL, HEP VAUD, UNIL) mettant à contribution leur expertise dans le domaine de l'éducation numérique.

Dans la première contribution, Stéphane Bonny et Tereza Cahlikova de l'Université de Lausanne (IHAP) présentent les résultats d'un sondage mené auprès des différentes parties prenantes du projet EduNum. Ils soulignent l'importance de cet aspect de l'évaluation en montrant que les problématiques internes à chaque partie prenante constituent l'un des obstacles principaux au bon déroulement du projet.

Dans la deuxième contribution, Sunny Avry de l'École polytechnique fédérale de Lausanne (LEARN) présente un nouveau modèle pour l'évaluation de la formation des enseignant.e.s (Avry et al., 2022). Au travers de 5 niveaux d'analyse comportant des critères spécifiques au contexte de l'éducation numérique, ce modèle pointe les bénéfices d'une évaluation exhaustive du processus d'intégration des contenus d'éducation numérique, de la formation à la classe.

Enfin, dans la 3ème contribution, Emilie-Charlotte Monnier de l'École polytechnique fédérale de Lausanne (LEARN) se focalise sur les conditions permettant la propagation de la réforme au sein du corps enseignant. A cette fin, l'utilisation d'un modèle dit "en cascade" (Hayes, 2000) vise à faire migrer le processus de formation des formateurs et formatrices externes à certain.e.s enseignant.e.s devenant eux-mêmes formateurs et formatrices pour les pairs. A partir d'une évaluation longitudinale basée sur une méthodologie à la fois qualitative et quantitative, elle montre comment l'évaluation permet de recueillir des informations précieuses sur les facteurs facilitants et limitants ce changement de rôle, permettant d'optimiser cette transition pour les volées suivantes.

### *Bibliographie*

Avry, S., Monnier, E.-M., El-Hamamsy, L., Caneva, C., Pulfrey, C., & Dehler-Zufferey, J. (2022). Evaluating the implementation of digital education by teachers: an integrated theoretical model [Manuscript submitted for publication]

Dolan, T. E. (2014). A Six-Dimensional Strategic Development Tool for e-Government Effectiveness. In Anthopoulos, L. G., & Reddick, C. G. (Eds). Government e-Strategic Planning and Management. Heidelberg: Springer, 105-124.

Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *ELT journal*, 54(2), 135-145.

Sivarajah, U., Irani, Z., & Weerakkody, V. (2015). Evaluating the use and impact of Web 2.0 technologies in local government. *Government Information Quarterly* 32(4): 472-487.

## *Rôle des parties prenantes dans l'évaluation d'un projet d'éducation numérique*

**CAHLIKOVA Tereza, BONNY Stéphane**

UNIL

Cette communication présente les résultats d'un sondage mené auprès des parties prenantes du projet d'éducation numérique de l'État de Vaud comprenant d'un côté les autorités étatiques, de l'autre des partenaires académiques. L'évaluation du point de vue de ces acteurs fait l'objet des deux modules du plan d'évaluation visant d'une part à clarifier la gestion du projet au niveau de différents partenaires et à évaluer la satisfaction des collaborateurs, d'autre part à évaluer la performance des collaborateurs définie à travers la congruence entre les activités menées et les objectifs du projet. L'évaluation des parties prenantes joue désormais un rôle clé dans le modèle d'évaluation du projet EduNum. En effet, les évaluations précédentes ont montré que la fluidité des rôles et responsabilités était à la source des frictions et déviait le déroulement du projet de ses objectifs.

La structure du sondage constituant l'instrument méthodologique principal de cette contribution est basée sur les échelles de questions développées notamment par Bryde (2003) et Cameron et Quinn (2011) qui évaluent la communication institutionnelle et les structures organisationnelles ainsi que la culture intra-organisationnelle des différents partenaires du projet. Même si les analyses des données récoltées ne seront finalisées que dans quelques semaines, les résultats initiaux indiquent que les aspects

---

internes à chaque partie prenante tels que la définition des rôles et responsabilités, l'ouverture à la communication ainsi que la coordination entre collègues sont majoritairement jugés satisfaisants par les personnes interrogées. Alors que la plupart des avis démontrent des problèmes au niveau de la définition des tâches, des procédures en place et des délais imposés dans le cadre du projet, nous notons que la mise en place récente des groupes inter-institutionnels favorise les dynamiques d'échanges entre les différents acteurs et est bien accueillie par la plupart des répondants qui estiment avoir observé une amélioration dans les relations. Toutefois, des flous concernant les aspects décisionnels des partenaires ainsi que la définition et la mesure des objectifs à atteindre subsistent et constituent l'un des obstacles principaux à la suite du déroulement du projet.

Notre communication s'inscrit dans l'évaluation des projets liés au numérique et contribue au développement des connaissances dans ce domaine peu recherché. En particulier, nous soulignons l'importance de l'évaluation des parties prenantes. Étant donné que les projets liés au numérique exigent l'expertise spécifique et l'approvisionnement en technologies, la performance de ces acteurs est cruciale pour le bon déroulement des projets.

#### *Bibliographie*

Bryde, D. J. (2003). Modelling project management performance. *International Journal of Quality & Reliability Management*.

Bundi, P., Lanarès, J., Cahlikova, T., & Bonny, S. (2021). Évaluation de « la mise en œuvre de l'éducation numérique dans le système de formation vaudois » : Plan d'évaluation. Université de Lausanne.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco. John Wiley & Sons.

## *De la formation à la classe : un modèle dédié à l'évaluation de l'intégration des contenus d'éducation numérique*

**AVRY Sunny**

EPFL

Les réformes portant sur l'éducation numérique sont en nombre croissant à travers le monde (European Commission, 2019, p. 33) afin de former les futures générations au monde numérique de demain. Bien souvent, ces réformes s'accompagnent d'un besoin de mise à niveau des compétences numériques des enseignant.e.s eux-mêmes par le biais de formations préalables. Ces formations mettent au défi les enseignants de s'approprier une discipline nouvelle puis de l'enseigner en un temps réduit. Dans ce contexte, évaluer la formation des enseignant.e.s et l'intégration des ressources de formation en classe s'avère crucial. Dans le but de promouvoir ce type d'évaluation, cette communication présente un nouveau modèle (Avry et al., 2022) revisitant les modèles classiques en évaluation du développement professionnel dans le monde de l'entreprise et de l'éducation (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006 ; Guskey, 2000). Au travers de 5 niveaux d'évaluation (réactions immédiates post-journée de formation, acquisition des notions théoriques et des compétences visées, conditions facilitantes/entravantes à la mise en œuvre des ressources de formation, mise en application et degré d'appropriation des ressources/compétences en classe, résultats d'apprentissage des élèves) et de 3 groupes de variables reflétant des caractéristiques des participants, de la formation et des élèves, il permet l'évaluation globale du processus d'intégration des contenus d'éducation numérique par le corps enseignant en exercice, de la formation à la classe. Dans le cadre de cette présentation seront discutés les avantages de ce modèle dans le cadre d'une réforme de l'éducation numérique. Seront notamment abordés comment ce modèle permet la mise en place de changements adaptatifs (modifier les contenus non satisfaisants) et proactifs (anticiper les besoins pour optimiser la mise en œuvre des ressources/compétences en classe) tout au long de la formation des enseignant.e.s.

#### *Bibliographie*

Avry, S., Monnier, E.-M., El-Hamamsy, L., Caneva, C., Pulfrey, C., & Dehler-Zufferey, J. (2022). Evaluating the implementation of digital education by teachers: an integrated theoretical model [Manuscript submitted for publication]

European Commission (2019). *Digital Education at School in Europe*. In Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2019. <https://doi.org/10.2797/763>

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.

## *Modèle de formation en cascade : obstacles et facteurs facilitateurs dans le passage partiel d'un rôle d'enseignant à celui d'enseignant-formateur*

**MONNIER Emilie-Charlotte**

EPFL

Le projet d'éducation numérique du canton de Vaud (Edunum) est conçu selon un modèle dit "en cascade". Cette modalité de formation est souvent adoptée pour introduire des innovations majeures dans les systèmes éducatifs en dispensant une formation à plusieurs niveaux par des formatrices et formateurs issu.e.s d'un niveau supérieur (Hayes, 2000). Ainsi, l'ensemble du corps enseignant vaudois constitue le niveau 1 de la cascade. Issu.e.s de cette base, les enseignantes-formatrices et enseignants-formateurs (EFs) représentent le niveau 2. Ils et elles sont engagé.e.s à temps partiel dans le projet et continuent de travailler en parallèle dans leur classe habituelle. Le niveau 3 est caractérisé par un regroupement d'expert.e.s chargé.e.s de former et d'outiller les EFs dans la transition d'enseignant.e à formateur.rice.s de leur pairs.

Cette méthode a l'avantage de garantir une formation à grande échelle (environ 6000 enseignant.e.s recevront la formation) dans un délai raisonnable. De plus, par leur ancrage dans le monde enseignant, les EFs ont la possibilité de dispenser une formation au plus proche de la réalité de la classe. En effet, c'est avec leur élèves que les EFs expérimentent les principes de la réforme mais c'est en formation qu'ils et elles la transmettent à leurs pairs. La formation du personnel engagé pour soutenir une réforme étant une préoccupation essentielle à sa réussite (Fixen et al., 2005), cette double casquette et les avantages et inconvénients qu'elle suppose se doit d'être soigneusement étudiée.

Notre communication présente les résultats d'une étude menée au cœur du projet Edunum et se focalisant sur le rôle de l'enseignant.e « champion.ne », selon le terme proposé par Lane et Michel (2013), qui sera formé.e et accompagné.e par les expert.e.s pour dispenser la formation à ses pairs. A partir d'une approche méthodologique mixte, nous avons analysé le vécu de 15 EFs durant les 18 premiers mois de leur nouvelle posture. Les premiers résultats mettent en évidence les obstacles et facilitateurs dominants dans cette transition. Ces constatations mènent à des recommandations en matière de suivi et d'évaluation de ce type particulier de formateur.rice.s mais posent aussi la question de la meilleure prise en charge possible pour une pérennisation de ce modèle de formation.

#### *Bibliographie*

Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *ELT journal*, 54(2), 135-145.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., Wallace, F., Burns, B., ... & Shern, D. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature.

Lane, A. J., & Mitchell, C. G. (2013). Using a train-the-trainer model to prepare educators for simulation instruction. *The journal of continuing education in nursing*, 44(7), 313-317.

## **Usage des technologies numériques dans l'enseignement-apprentissage des langues visant l'engagement des élèves et développant leurs compétences | AREF\_S15B\_02**

*Président(s) de session* : **RAMILLON Corinne** (HEP VS), **POGRANOVA Slavka** (UNIGE)

*Discutant(s)* : **SUTTER WIDMER Denise** (UNIGE)

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : outil numérique; compétences; enseignement des langues; éducation numérique; engagement des élèves

L'enseignement des langues vise à accroître les compétences de communication des élèves en plusieurs langues (PER, 2010). Dans ce contexte se pose la question de l'intégration d'outils numériques en classe (ou à la maison), de leurs potentialités, conditions de mise en œuvre et limites. À la lumière des recherches existantes (Amadiou & Tricot, 2020 ; Depover & al., 2007 ; Ciekanski, 2014), nous nous intéressons dans ce symposium à la place et à l'usage d'outils numériques (tablettes, téléphones portables, plateforme numérique...) en classe de langue en Suisse romande (cycles 2-3), et cela depuis la perspective de l'élève. Nous proposons un moment d'échanges autour de la question de leur engagement et le développement de leurs compétences, que ce soit dans l'enseignement de la langue de scolarisation (français) ou des langues étrangères (anglais). Cet intérêt se décline en contributions sur la création de vidéo-poèmes, la mise en œuvre de tâches communicatives (dans des séquences de type actionnel) et l'étude d'activités orales sur une plateforme numérique, qui est un sujet d'actualité en éducation. Les questions qui organisent ce symposium sont les suivantes :

- Comment le numérique facilite-t-il le travail en classe et quelle est sa plus-value ?
- Quel engagement des élèves (autonomie, coopération, motivation) est observé dans les séquences d'enseignement soutenues par le numérique ?
- Qu'amène la mobilisation des outils numériques dans le travail des élèves ?
- Quelles compétences (numériques, langagières) sont développées par les activités ?

#### *Bibliographie*

Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic*, 17, 1-16.

Amadiou, F., & Tricot, A. (2020). Apprendre avec le numérique, 2ème Edition. Éditions Retz.

Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences. Presses de l'Université du Québec. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/234052593\\_Enseigner\\_avec\\_les\\_technologies\\_Favoriser\\_les\\_apprentissages\\_developper\\_des\\_compences](https://www.researchgate.net/publication/234052593_Enseigner_avec_les_technologies_Favoriser_les_apprentissages_developper_des_compences)

### *Provoquer des expériences sensibles grâce au vidéo-poème*

**DUCREY EVÉQUOZ Caroline, MICHELET Valérie**

HEP VS

Le vidéo-poème, rencontre d'une vidéo et d'un poème, est un genre en plein essor sur internet et dans les concours de poésie. La séquence créée dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement de la poésie (cycle 3), propose de faire l'expérience de la poésie par la pratique d'ateliers où les élèves écrivent, mettent en voix et créent des vidéos-poèmes en petits groupes. Ces

ateliers travaillent des compétences langagières globales (compréhension/ production de l'écrit et de l'oral, réflexivité sur le langage) et des compétences transversales telles la coopération, la collaboration, la pensée créatrice et la reconnaissance de sa part sensible comme source de compréhension et de reconnaissance de l'effectivité du poème (Fallenbacher-Clavien & Michelet, 2022). L'esthétique et la didactique de la poésie soulignent que, pour développer la relation au « sensible », chaque sujet doit porter d'abord attention à soi-même, ainsi qu'aux environnements (les autres, la classe) (Brillant-Rannou, Boutevin, & Plissonneau, 2018). Dans cette perspective, « le sens du texte n'est à chercher ni du côté de l'auteur, ni du côté du lecteur, mais au sein d'une communauté de formes de vie, dans la manière dont il prend vie au cœur d'expériences partagées et partageables » (Murzilli, 2016, p. 106). Les outils numériques utilisés dans la séquence facilitent le partage de l'expérience sensible du poème. Différents aspects du numérique sont convoqués. Les tablettes ou téléphones portables sont employés pour que les élèves puissent enregistrer leur mise en voix du poème et s'écouter, afin de discuter des effets produits et ressentis. Des prises de sons répétées permettent d'améliorer leurs performances. De plus, le visionnement du vidéo-poème et un questionnement guidé amènent les élèves à analyser le rapport à leur propre voix, au texte et à l'image, ainsi que l'effet de leur oralisation et du montage sur l'auditoire. L'élaboration d'un vidéo-poème requiert enfin le développement de compétences dans l'utilisation de logiciels et une sensibilisation aux droits d'auteur et à la citation des sources. Notre communication présentera la séquence créée en la replaçant dans son ancrage théorique, soulignant la contribution des outils numériques pour développer une approche sensible aux textes. Plus particulièrement, nous interrogerons le matériel didactique créé pour l'évaluation par les élèves de la réception du vidéo-poème. Le questionnement guidé permet-il aux élèves de conscientiser leur rapport sensible au poème ?

#### Bibliographie

- Brillant Rannou, N., Boutevin C., & Plissonneau G. (Eds.). (2018). *A l'écoute des poèmes. Enseigner des lectures créatives*. Peter Lang.
- Fallenbacher-Clavien, F., & Michelet V. (2022, sous presse). L'annotation de poème et sa mise en voix : une approche « sensible » au service de l'interprétation. *Poédiles* (Poésie / Didactique / Littérature / Expérience / Subjectivité), 1.
- Murzilli, N. (2016). Comment agir en littérature avec J. Dewey ? In *Vivre une expérience. L'œuvre de John Dewey pour penser/enseigner les langues et les littératures. Actes du colloque international (Paris, Sorbonne nouvelle, 8 et 9 décembre 2016)* (pp. 106-109).

## Mise en œuvre de séquences actionnelles dans des classes pilotes d'anglais en Valais : quelle plus-value du numérique dans les projets proposés ?

**BORLOZ Erica, CLAVIEN Christiane, MARX Karin, THEODULOZ Alexa, ZIEHLI Eveline**  
HEP VS

L'objectif de cette recherche est de collecter les pratiques des enseignants dans l'intégration d'outils numériques dans différents dispositifs didactiques d'approche actionnelle visant à susciter l'engagement et la motivation des élèves. Dans le cadre d'un projet inter-cantonal, différentes classes valaisannes ont été mandatées pour tester de nouvelles séquences actionnelles accompagnant le MER, « English in Mind » (Puchta & Stranks, 2015). D'un point de vue théorique, la définition de l'approche actionnelle s'accorde avec celle proposée par le PER (2012) qui suppose un changement de posture de l'élève qui devient acteur central de ses apprentissages. La mise en œuvre de projets en classes d'anglais a pour objectif d'engager les élèves et de les motiver en donnant du sens aux apprentissages. Les tâches proposées tendent à favoriser une prise en compte globale des compétences, que ce soit cognitives ou affectives, et leur autonomie dans l'utilisation de la langue cible. Comme le relève Bourgignon (2010) « La tâche doit permettre à l'apprenant de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles » (p. 19). Les séquences proposent par exemple la réalisation d'une brochure touristique ou la création d'un blog. Dans ce contexte de pédagogie active, l'utilisation d'outils numériques (*Book Creator, Padlet, iMovie* par exemple) dans les projets finaux de certaines séquences pourrait soutenir l'autonomie, la coopération et la motivation de l'apprenant (Nissen, 2019). La recherche se fera sur la base de questionnaires transmis aux enseignants pilotes. Les données empiriques nous donneront de précieuses informations quant aux conditions de mise en œuvre d'outils numériques dans le cadre de l'approche actionnelle. De plus, les données récoltées devraient nous aider à déterminer l'éventuelle plus-value des outils numériques et, plus globalement, les conditions optimales dans lesquelles une tâche offre le plus grand potentiel d'apprentissage de la langue cible (Müller-Hartmann & Schocker-von Difurth, 2011).

#### Bibliographie

- Bourgignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils*. Delagrave Éditions.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2012). *Plan d'études romand*. CIIP.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Difurth, M. (2011). *Teaching English: Task-supported Language Learning*. Schöningh.
- Nissen, E. (2019, 13-15 mars). *Pourquoi mettre à contribution le numérique dans l'enseignement des langues à l'école ?* Conférence de Consensus, Langues vivantes étrangères. Repéré à : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV\\_Nissen\\_MEF-v2.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Nissen_MEF-v2.pdf)
- Puchta, H. & Stranks, J. (2015). *English in Mind*. CIIP Edition. CUP.

## Apprendre à communiquer en anglais (L3) via la plateforme numérique MORE! ?

**RAMILLON Corinne<sup>1</sup>, POGRANOVA Slavka<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>HEP VS ; <sup>2</sup>UNIGE

L'apprentissage des langues, notamment le développement de l'oral, est un enjeu important à l'école primaire (PER, 2012). A ce dernier s'adjoint l'intégration des artefacts numériques qui deviennent partie intégrante des cours favorisant toute situation de

formation par médias interposés (Blyth, 2008). L'*Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies* (Qotb, 2019) est un objectif offrant à l'élève la possibilité de produire et échanger en utilisant de façon appropriée les différents canaux de communication disponibles (PER, 2021). Dans notre communication, nous centrons notre intérêt sur la plateforme numérique <https://moreciip.cambridge.org/login> liée aux manuels d'anglais *MORE!* (2013, 2014). Nous sommes à l'intersection des axes peu traités ensemble dans la littérature : *Enseignement de l'oral, Éducation numérique et Apprentissage dès le jeune âge*. Notre cadre théorique de l'enseignement-apprentissage est celui de Schnewly et Dolz (2009). L'oral est vu comme un objet d'enseignement (Plane, 2015), sa conception est pragmatique, se déclinant en actes de parole (Coste et al., 1976) enseignés (et censés être appris). En accomplissant des tâches, la communication est développée, dans ses dimensions linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (CECR, 2001). L'éducation numérique nous amène à nous appuyer également sur les concepts de médiatisation de l'apprentissage (Ciekanski, 2014) dans un environnement multimédia qui permet « un degré plus ou moins élevé d'interactivité » (Rézeau, 2001 : 233) entre l'apprenant et les éléments précités. Dans un tel contexte technopédagogique, de nouvelles compétences sont à développer par l'élève. La mise à disposition d'une plateforme fait appel à « des compétences multimodales visant des capacités de lecture, de communication qui combinent efficacement l'écrit, l'image et l'audio de par des supports médiatiques variés » (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012 : 76). Trois questions de recherche guident nos réflexions : Quelle place est accordée aux activités orales ? Quelles dimensions de la communication sont développées chez l'élève ? Comment sont-elles médiatisées ? Nous abordons les processus sous-jacents à l'interactivité d'une activité : compétences métacognitives, contexte de communication, mobilisation des savoirs, prise en charge autonome des apprentissages et les aspects de motivation chez l'élève (Amadiou & Tricot, 2020 : 68). L'approche méthodologique est inductivo-déductive (Saada-Robert et Leutenegger, 2002), par l'étude de la fréquence des activités, la présence/absence des dimensions communicatives et leur catégorisation sur un tableur. A partir des résultats, nous réfléchissons sur les retombées en éducation et formation.

#### Bibliographie

- Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic*, 17, 1-16.
- Blyth, C. S. (2008). Research perspectives on online discourse and foreign language learning. In Sieloff Magnan, S. (dir.). *Mediating discourse online*. John Benjamins, 47-70.
- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin (Eds.). (2012). *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Qotb, H. (2019). *Apprentissage des langues et numérique : contextualisations, interactions et immersions*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lorraine, 87-90.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 2.

## Accompagner l'entrée en formation de jeunes migrant.e.s : Enjeux croisés entre bénévoles, professionnel.le.s de l'éducation et chercheurs/ chercheuses | AREF\_S15B\_03

### *Accompagner l'entrée en formation de jeunes migrant.e.s : Enjeux croisés entre bénévoles, professionnel.le.s de l'éducation et chercheurs/ chercheuses*

*Président(s) de session* : LEROY Delphine (Université Paris 8), DABESTANI Marie-Noëlle (université Paris 10 Nanterre)  
*Discutant(s)* : BAUDIER Jérémie (EHESS Marseille)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Justice sociale, inégalités et équité, Langage et éducation

*Mots-clés* : Migrations, accompagnement, interculturalité, discriminations, littératies

Ce symposium vise à mettre en regard des expérimentations qui accompagnent de jeunes migrant.e.s ou des enfants issus des migrations, dès leurs premiers pas dans une formation scolaire en France. De la maternelle à l'Université accompagner les parcours d'études n'est pas aussi aisé qu'il n'y paraît pour les familles ou collectifs qui s'y attendent. L'écart entre l'institution, les acteurs et actrices d'éducation (familles, engagé.e.s bénévoles) est grand et nécessite de chacun.e des mises à distance, écarts (au sens de Jullien, 2016) entre pratiques personnelles et demandes voire injonctions institutionnelles. Malgré la déclaration de Salamanque de 1994 sur les besoins éducatifs spéciaux suivie de grands principes généraux d'inclusion scolaire en France, des pratiques pédagogiques discriminantes perdurent pour certains groupes (cf. rapport *Trajectoires Et Origines*, 2015) notamment liées à l'ethnicité, aux héritages sociaux, scolaires et linguistiques. Le maintien des affiliations culturelles et linguistiques au monde d'origine reste perçu comme un « défaut d'allégeance » (Beauchemin *et al.*, 2015 : 112). Des tests de langues inadaptés aux allants de soi culturels incompréhensibles pour les familles, accompagner les jeunes et enfants dans ce nouvel univers qui ne s'adapte que difficilement à des contextes pluriformes est rude. Comment dès lors les accompagnant.e.s de ces jeunes peuvent œuvrer à des démarches qui ne renforcent pas ces discriminations (orientation, filières) et permettent aux apprenant.e.s de développer un parcours scolaire choisi ?

---

Ce symposium s'articule autour de trois communications de 15 minutes qui permettront une discussion à l'ensemble à partir de questions communes :

- Frédéric George, doctorant en sciences du langage, Univ. Avignon, **La dimension culturelle dans l'évaluation en langue étrangère de jeunes migrants subsahariens à faible niveau de littératie.**
- Delphine Leroy MCF Sciences de l'Éducation & de la formation Univ. Paris 8 et Jérémy Baudier, doctorant en Anthropologie EHESS : **L'expérience des bénévoles de Rosmerta dans l'accompagnement scolaire : entre improvisations et expertises reconnues.**
- Marie-Noëlle Dabestani, docteure en sciences de l'éducation et de la formation- ATER sciences de l'éducation et de la formation, univ. Paris 10 **L'interprétation de ressources scolaires de maternelle par trois mères arrivées au terme de leur parcours de migration.**

#### *Bibliographie*

- Armagnague, M., Rigoni, I. & Tersigni, S. (2019). À l'école en situation migratoire. *Migrations Société*, 176, 17-31. <https://doi.org/10.3917/migra.176.0017>
- Bouseta, H. (2021). Ni majeurs ni mineurs. Les exilés déboutés du droit à la protection. *Sociographe*, 76, 83-92. <https://doi.org/10.3917/graph1.076.0083>
- Leconte F. (2022), « Entre inspirations et contraintes administratives : des glottopolitiques à destination des mineurs isolés », *Glottopol* [En ligne], 36 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2022, consulté le 27 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/1813> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/glottopol.1813>
- Lemaire, É. (2012). Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31, 31-53. <https://doi.org/10.3917/rief.031.0031>
- Mendonça Dias, C. & Rigoni, I. (2020). L'accompagnement solidaire des mineurs non accompagnés « francophones » sans solution scolaire. *Migrations Société*, 181, 53-69. <https://doi.org/10.3917/migra.181.0053>

## *La dimension culturelle dans l'évaluation en langue étrangère de jeunes migrants subsahariens à faible niveau de littératie.*

### **JEORGE Frédéric**

Université d'Avignon

Depuis son émergence au XIX<sup>ème</sup> siècle, la notion de relativisme linguistique et culturel s'est développée, mais sa prise en compte dans les procédures d'évaluation semble rester insuffisante dans certains des cas, y compris pour les tests officiels du DELF. Ainsi, un test conçu pour évaluer la compréhension dans une langue seconde peut donner un résultat anormal car il y aura un malentendu sur le sens de la question au niveau culturel. L'erreur induite est-elle alors faute de compréhension de la langue, ou de connaissance de la situation sous-jacente, du contexte local, des habitudes prises comme évidentes par les concepteurs et correcteurs du test ? D'autre part, malgré les recommandations du CECRL, le mélange des compétences est fréquent et une compétence faible à l'écrit peut être une gêne voire un blocage pour valider les compétences orales à leur juste valeur.

On peut répondre qu'il est attendu de l'apprenant qu'il soit aussi à l'aise à l'oral qu'à l'écrit et qu'il comprenne non seulement la langue-cible, mais aussi l'ensemble de sa culture. Cependant c'est illusoire et injuste, notamment pour les niveaux débutants et intermédiaires, ou encore pour les personnes en situation de Français Langue Seconde ou ceux chez qui existe une importante lacune de littératie faute de scolarisation. L'ethnocentrisme des tests pourrait donc induire un biais important au détriment des apprenants. Cette présentation sur un travail préliminaire de doctorat vise à partager quelques constats et exemples de malentendus avérés ou potentiels dans le domaine de l'évaluation en français concernant les jeunes migrants d'Afrique subsaharienne, afin de susciter le débat et affiner les questions de recherche.

Après analyse des tests existants et entretiens avec les personnes chargées de les administrer et de les concevoir, le projet vise à proposer un système de test alternatif, répondant aux mêmes problématiques et cahier des charges, mais plus attentif à l'altérité culturelle et à la distinction plus nette entre les compétences. Les jeunes migrants du corpus seront soumis successivement, dans un ordre aléatoire et dans des conditions similaires, aux deux types de tests, avec comparaison fine des résultats et entretiens sur leur ressenti. C'est un travail en cours dont les données ne sont pas encore disponibles, mais l'objectif est de trouver un équilibre et une meilleure équité afin que les tests de langue puissent être aussi universels qu'ils sont censés l'être. Cela devrait également déboucher sur des recommandations et outils pour la formation des futurs enseignants de FLE.

#### *Bibliographie*

- Beacco, J.C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette.
- Bourguignon, C., Delahaye, P., Vicher, A. (2005) *L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents*, *Études de linguistique appliquée* 2005/4 (no 140), pages 459 à 473. –<https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-459.htm>
- Manço, A. (2004) *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. L'Harmattan.
- Riba, P. et Mègre, B. (2015) *Démarche qualité et évaluation en langues*. Hachette.



---

## *L'expérience des bénévoles de Rosmerta dans l'accompagnement scolaire : entre improvisations et expertises reconnues*

**LEROY Delphine<sup>1</sup>, BAUDIER Jérémie<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Paris8 ; <sup>2</sup>EHESS Marseille

A partir d'une Recherche-Action telle que Barbier (1996) l'a définie, entreprise depuis juin 2021 avec le collectif Rosmerta, notre propos, basé sur des observations participantes et des entretiens (de type ethnographique, cf Beaud 1996), se focalisera sur l'accompagnement scolaire réalisé par des bénévoles dans un espace d'accueil extra-institutionnel. Ce lieu (réquisition citoyenne ou squat), situé au centre d'Avignon, offre aux personnes accueillies, et déboutées des espaces réglementés, un accompagnement global (hébergement, santé, juridique etc.) qui comporte un volet quant à l'insertion scolaire et professionnelle, véritable point fort de l'association.

Dès lors, comment la trentaine de bénévoles (qui effectuent une aide aux devoirs ou un accompagnement souvent individualisé et uniquement à la demande) de ce lieu non institutionnel se forment et agissent quotidiennement pour permettre l'accès aux dispositifs scolaires institutionnels à de jeunes exilé.es non reconnu.es comme appartenant à la catégorie des « ayants droits » ? Alors même que le collectif ne bénéficie pas d'expérimentations pédagogiques spécifiques à ce public (Canut, Del Olmo, 2018) ou de médiation plus large (Guessoum & alii, 2020) sur quelles ressources s'ancrent ces pratiques ? A quelles difficultés fait-il face ? Cette attention nous a permis d'identifier un ensemble d'éléments que nous souhaitons restituer au cours de cette communication : la présence de différentes figures d'accompagnements ; le développement d'une expertise et de stratégies d'orientation scolaire similaires à celles des professionnel.les de l'accompagnement socio-éducatif (réinvestissement de logiques d'exclusion des filières générales vers celles professionnalisantes et d'un vocabulaire attaché aux professionnels de l'insertion professionnelle) ; les liens paradoxaux avec les institutions (scolaires et chargées de la protection de l'enfance : par exemple les jeunes pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance orientés vers l'association par les travailleurs sociaux pour y bénéficier d'un accompagnement scolaire) et la reconnaissance dont bénéficie cet espace d'accueil informel.

### *Bibliographie*

Barbier, R. (1996). *La recherche-Action*, Athropos, Paris

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), 226-257.

Canut, E. & Del Olmo, C. (2018). Accès à la littératie par l'activité de « dictée à l'adulte/à l'expert » avec des apprenants allophones : le cas de migrants en situation irrégulière en France. Plate-forme internet sur la littératie, [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch) | [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) – 2/2018 1

Guessoum, S., Touhami, F., Radjack, R., Moro, M. & Minassian, S. (2020). Prendre en charge les mineurs non accompagnés : spécificités d'un dispositif complémentariste en contexte transculturel. *L'Autre*, 21, 262-273. <https://doi.org/10.3917/lautr.063.0262>

## *L'interprétation de ressources scolaires de maternelle par trois mères arrivées au terme de leur parcours de migration*

**DABESTANI Marie-Noëlle**

Université Paris 10

L'éducation nationale reconnaît aux enfants arrivant en France au terme de parcours migratoires parfois complexes le statut d'élèves à besoins spécifiques. Tandis que des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants guident leur inclusion scolaire, des actions sont dédiées à leurs parents (livret d'accueil bilingue par exemple). Pour les plus jeunes élèves, l'inclusion se réalise directement dans les classes de maternelle et les actions menées envers leurs parents semblent rejoindre celles adressées à toutes les familles. Les représentations des professionnels, de leurs parents sont pourtant bien spécifiques et potentiellement sources de malentendus mutuels liés à la langue, aux manières d'enseigner et aux représentations interculturelles (Auger, 2008).

Cette contribution questionne l'accès à des cahiers de maternelle transmis régulièrement aux parents en s'intéressant ici à leurs interprétations par des mères issues d'un parcours récent de migration. Quels repères y trouvent-elles « pour les rassurer » et de quelle manière comprennent-elles les manières d'enseigner à la maternelle ?

La communication s'inscrit dans une recherche en sciences de l'éducation, prolongeant les travaux fondateurs en sociologie de l'éducation sur la petite enfance scolarisée (Chamboredon & Prévot, 1973) à partir de cahiers de maternelle pris comme analyseur de la relation entre école et familles. Les cahiers ont été collectés dans 12 écoles (Val-de-Marne, Nord) à partir d'observations et d'entretiens (25 enseignantes et 27 mères qui feuilletaient les cahiers). Parmi les enquêtées, trois mères ont en commun d'être issues d'un parcours récent de migration, de ne pas avoir été (ou peu) scolarisées et d'élever seules leurs enfants dans des quartiers très populaires.

Nous décrivons les traces de célébration scolaire de fêtes calendaires et d'anniversaires très présentes dans les cahiers puis analyserons les logiques de choix d'enseignantes qui adaptent les contenus des supports à un public peu aguerri à la langue et à la culture scolaire.

L'analyse portera sur le sens que les trois mères donnent à des pratiques scolaires qui leur sont peu familières. Elles restent en recherche de repères laissant espérer une future réussite scolaire de leurs enfants et perçoivent les traces des célébrations scolaires comme une sollicitation à normaliser leurs pratiques, voire à minorer la valeur d'habitudes familiales les affiliant à leur groupe culturel et à leur histoire (Moro, 2002).

---

Malgré le petit nombre d'enquêtées, ces résultats contribuent à discuter ce que produisent réellement les actions menées auprès de parents très démunis qui pourraient malgré tout peu à peu s'invisibiliser aux yeux de l'institution (Périer, 2019).

#### *Bibliographie*

Auger N. (2008). « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones ». In Chiss J.-L. (Dir.). *Immigration, École et Didactique du français*. Paris : Didier, p. 187-229.

Chamboredon, J-C, Prévot, P. (1973). « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *RFP*, n° 14, p.295-335.

MEN (2012). « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ». Circulaire n°2012-141 du 2.10.2012. En ligne : [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=26821](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=26821)

Moro M.-R. (2002). *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*. Paris, PUF.

Périer P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris, PUF.

## **L'excellence dans la formation professionnelle initiale | AREF\_S15B\_05**

*Président(s) de session* : **ALBANDEA Ines** (CREN)

*Discutant(s)* : **TROGER Vincent** (CREN)

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels

*Mots-clés* : formation professionnelle initiale, excellence, réussite

La France se démarque par une forte ségrégation entre voie générale et professionnelle (Olympio & di Paola, 2018) mais aussi au sein de la voie professionnelle. Simonnet et Ulrich (2000) comparent l'efficacité du contrat d'apprentissage et du lycée professionnel sur des critères d'employabilité. Les auteures montrent que les apprentis sont plus « employables » que les jeunes qui sortent du lycée, et qu'ils ont moins de chances d'être embauchés à temps partiel. A partir d'indicateurs (taux d'emploi, niveau de salaire, qualité de l'emploi, temps de travail, etc.), plusieurs travaux (voir aussi Couppié et Gasquet, 2018) montrent ainsi que la voie professionnelle conduit à différentes formes de réussite professionnelle.

Toutefois, peu de travaux identifient les critères perçus comme « excellents » qui participent à faciliter cette « réussite ». En France, certains travaux évoquent une hétérogénéité dans l'enseignement professionnel (Palheta, 2012 ; Troger et al., 2016) mais ne constituent pas à proprement parler d'un objet de recherche. L'objectif de ce symposium est ainsi d'identifier des critères d'excellence selon les représentations de différents acteurs (élèves, familles, professeurs et employeurs), ainsi que des facteurs pouvant expliquer les hiérarchies dans les formes que peut prendre la formation professionnelle (scolaire, en alternance, etc.), mais également au sein de ces formes (spécialités, établissements de formation, etc.).

La première communication porte sur les trajectoires scolaires des élèves passant par un CAP. A partir d'un panel de la DEPP, l'enjeu est d'identifier des parcours pouvant être assimilés à des « parcours d'excellence » du point de vue de la réussite scolaire dans l'enseignement professionnel et de celui des familles.

La suivante aborde la question de l'excellence dans le parcours scolaire mais, cette fois-ci, à partir des représentations des élèves de lycée professionnel. Environ 500 élèves sont interrogés par questionnaire, ce qui permet d'appréhender leur perception de la réussite dans la voie professionnelle.

Les deux dernières communications identifient des critères d'employabilité. A partir d'une soixantaine d'entretiens auprès de professeurs de lycée professionnel, la troisième communication met en avant les qualités professionnelles attendues des élèves.

Enfin, la dernière enquête interroge des employeurs et des recruteurs. L'objectif est d'identifier les caractéristiques perçues comme excellentes lors de l'embauche de diplômés de la voie professionnelle.

#### *Bibliographie*

Couppié, T., & Gasquet, C. (2018). Comment l'apprentissage favorise-t-il l'insertion professionnelle des CAP-BEP ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (142), 35-56.

Palheta, U. (2015). *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Presses universitaires de France.

Simonnet, V., & Ulrich, V. (2000). La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail: l'efficacité du contrat d'apprentissage. *Économie et statistique*, 337(1), 81-95.

Troger, V., Bernard, P., Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance : Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.troge.2016.01>

Olympio, N., & Paola, V. D. (2018). Quels espaces d'opportunités offrent les systèmes éducatifs ? Une comparaison des trajectoires de formation des jeunes, en France et en Suisse. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (141), 233-254.

---

## Les élèves de CAP : quelles modifications des trajectoires scolaires en 20 ans ?

**BONNARD Claire<sup>1</sup>, DANNER Magali<sup>1</sup>, OLYMPIO Noémie<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>IREDU ; <sup>2</sup>LEST

Malgré les différentes campagnes de revalorisation, le CAP a toujours une image de relégation scolaire et sociale, où il est souvent considéré que les élèves y sont orientés « par défaut » (Palheta, 2015). Néanmoins, les travaux soulignent que l'enseignement professionnel n'est pas homogène et ne peut être analysé de manière uniforme (Charlot, 1999). Si des travaux (Bernard et al., 2015) se sont intéressés aux trajectoires scolaires des élèves inscrits en bac professionnel, peu d'entre eux porte sur les élèves passant par un CAP. Pourtant, si la majorité d'élèves sortant de CAP vont chercher à s'insérer sur le marché du travail, une partie d'entre eux va poursuivre leur formation (brevet professionnel, bac professionnel...) ou avoir des trajectoires « non linéaires » : obtention de CAP dans plusieurs spécialités, passage de la voie scolaire à l'apprentissage... Certaines de ces trajectoires peuvent être assimilées à des « parcours d'excellence » des élèves de CAP que ce soit d'un point de vue scolaire dans l'enseignement professionnel ou par leur famille.

Dans cette communication, nous proposons de construire une typologie des trajectoires scolaires de ces élèves et d'analyser l'évolution de celles-ci avant et après la réforme du bac professionnel initiée en 2007. Nous pouvons supposer que la revalorisation de la voie professionnelle encourage les familles à envisager des études plus longues. Cependant, ces réformes ont conduit « au renforcement de la polarisation scolaire des deux diplômes » (Jellab, 2015), baccalauréat professionnel et CAP, par la suppression d'un diplôme intermédiaire que représentait le diplôme de BEP.

La partie empirique de ce travail est réalisée grâce aux enquêtes longitudinales de la DEPP de 1995 et 2007. Ces panels ont suivi les parcours de formation des jeunes de leur entrée en sixième jusqu'à leur entrée sur le marché du travail ou dans le supérieur. Ces données nous permettent de mettre en lumière les différentes trajectoires des jeunes passant par un CAP avant la réforme du bac professionnel et après.

A partir de méthodes d'analyse de séquence, les premiers résultats montrent des différences de trajectoires scolaires des élèves passant par le CAP selon ces deux périodes, pouvant s'expliquer en partie par les réformes de l'enseignement professionnel mais également du collège. La poursuite d'étude après un CAP apparaît moins présente pour les élèves du panel 2007. Nos résultats montrent également que les trajectoires scolaires des élèves de CAP « post-réformes » sont davantage marquées par le parcours d'orientation, le milieu social et les aspirations familiales

### Bibliographie

Bernard P.Y., Troger V. (2015). Les lycéens professionnels et la réforme du bac pro en trois ans : nouveau contexte, nouveaux parcours ?, *Formation emploi*, 131, 23-40.

Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir en milieu populaire*. Economica.

Jellab, A. (2015). « Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans », *Formation emploi*, 131, 79-99.

Palheta, U. (2015). *La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public* (1er édition). Presses Universitaires de France.

## Les élèves de lycée professionnel : quels rapports aux savoirs et aux apprentissages ? Une enquête par questionnaire dans l'académie d'Aix-Marseille

**HACHE Caroline<sup>1</sup>, OLYMPIO Noémie<sup>2</sup>, TORTOCHOT Eric<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>ADEF ; <sup>2</sup>LEST

Le lycée professionnel est au cœur de profonds changements institutionnels ces dernières années (2019) et un nombre croissant de travaux de recherche s'intéresse à la formation professionnelle (voir par exemple Bernard, David, & Jacob, 2020 ; Depoilly, 2020 ; Verdier & Doray, 2021). Notre présentation portera plus particulièrement sur les élèves scolarisés en milieu professionnel et sur leurs rapports aux savoirs et aux apprentissages. En effet, dès 2001, Jellab parlait de ce sujet en expliquant que, quand on les interroge sur ce qu'ils pensent apprendre en lycée professionnel, les élèves parlent de « leur expérience [qui] est complexe et qu'ils sont loin de vivre leur scolarité sur le mode de la domination ou de la résignation » (Jellab, 2001, p. 83).

C'est pourquoi, dans le cadre d'une recherche collaborative avec un groupe d'enseignants d'anglais de lycée professionnel, nous avons réalisé une enquête par questionnaire auprès de 8 établissements (lycée polyvalent, lycée professionnel) de l'académie d'Aix-Marseille (dans et hors agglomération de Marseille). Nous avons récolté 533 réponses d'élèves de baccalauréat professionnel et de CAP autour de leur perception de leur scolarité antérieure, de leur orientation et leur futur professionnel, mais également de leur rapport au lycée professionnel, aux enseignements en matière générale et professionnelle et aux enseignants.

Lors de ce symposium, nous présenterons l'ensemble de ces résultats, en croisant leurs déclarations concernant leur scolarité actuelle en lycée professionnelle avec leur perception de leur scolarité antérieure. Nous discuterons ainsi ces données autour des notions de motivation (Troger, Bernard, & Masy, 2016), de rapport au savoir (Bautier, Charlot, & Rochex, 1992 ; Jellab, 2001) mais également de la perception de ce que peut être la réussite dans la voie professionnelle.

### Bibliographie

Jellab, A. (2001). Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique. *L'Homme & la Société*, 139, 83-102. <https://doi.org/10.3917/lhs.139.0083>

Troger, V., Bernard, P.-Y., & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* PUF.

## *Être un bon professionnel. Discours et représentations des qualités attendues des élèves de lycées professionnels*

**DIVERT Nicolas**

ECP

L'enseignement professionnel occupe une place singulière dans le système éducatif français, « entre l'école et l'entreprise » comme le soulignait la *Revue française de pédagogie* dans un numéro spécial qu'elle lui consacrait il y a plus de vingt ans (2000). Aussi, si les élèves sont souvent orienté·es à partir de leurs résultats scolaires et d'un projet professionnel inégalement construit, la fréquentation de l'enseignement professionnel les projette dans le monde du travail. La construction des contenus des diplômes s'appuie sur des référentiels des activités professionnelles qui sont élaborés sur des analyses des situations de travail. L'objectif visé est double : permettre la poursuite d'études mais également préparer l'insertion professionnelle par la maîtrise de compétences professionnelles (Ropé, Tanguy, 1994). Cette dynamique illustre l'ambition de professionnalisation attendue des diplômes délivrés depuis l'adoption de la loi dite de modernisation sociale, en janvier 2002 (Maillard, 2012). Les périodes d'alternance en entreprise et les références mobilisées en cours, notamment dans les enseignements dits professionnels, participent à façonner les pratiques du « bon » professionnel. A partir d'entretiens réalisés auprès de professeurs de lycées professionnels (PLP) des matières dites générales et professionnelles (n=60), nous appréhendons la figure du « bon » professionnel. Il s'agit d'analyser la manière dont les élèves doivent se comporter et agir pour être ainsi qualifié·es. Se dessinent des caractéristiques valorisées dans les sphères scolaire et du travail marchand. Comment ces caractéristiques dialoguent-elles ? Quelles sont celles qui sont les plus mobilisées en cours ? Les entretiens soulignent la prééminence des références issues du monde du travail pour motiver les élèves les plaçant ainsi dans un rapport aux savoirs visant la réussite des activités professionnelles. Toutefois, les enjeux de l'enseignement professionnel dépassent ce qui apparaît comme une tension « entre fonction utilitariste et fonction culturelle » de l'école et des expériences scolaires (Brucy, Ropé, 2000 : 8). Tous les enseignants soulignent l'importance d'articuler et de maîtriser des compétences qui ne peuvent être réduites au domaine professionnel. Les compétences non académiques dites *soft skills* (Duru-Bellat, 2015) irriguent les discours et les représentations des PLP et sont convoquées aux côtés des connaissances plus abstraites. Progressivement, le « bon professionnel » qui émerge doit articuler la maîtrise des *règles de l'art* à la réflexivité, aux capacités d'expression et à la connaissance de sa place dans la division du travail. Autrement dit, l'excellence recherchée mêle la reproduction et l'émancipation dans un équilibre parfois complexe.

### *Bibliographie*

- Brucy G., Ropé F., (2000), *Suffit-il de scolariser ?* Paris : Les éditions ouvrières.
- Duru-Bellat M., (2015), « Les compétences non académiques en question », *Formation emploi*, n° 130, p. 13-29.
- Maillard F. (2012), « Introduction » in Maillard F. (dir.), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, Rennes, PUR, pp. 7-16.
- Revue française de pédagogie, (2000), « Les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise », numéro spécial 131.
- Ropé F., Tanguy L., (1994) (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

## *Perception de l'excellence et représentations des employeur·euse·s*

**ALBANDEA Ines, DAVID Pauline, ROUPNEL FUENTES Manuella, BERNARD Pierre-Yves, TROGER Vincent**

CREN

Au sein de la formation professionnelle initiale, toutes les voies et tous les diplômes ne se valent pas et les caractéristiques du public varient selon les spécialités de formation (Palheta, 2012). Plusieurs études montrent que la formation en lycée apparaît moins efficace que l'apprentissage en termes d'insertion professionnelle (Couppié et Gasquet, 2018). Les chances inégales de s'insérer sur le marché du travail reflètent des écarts de compétences ou de connaissances acquises lors de la formation ou des effets de signal non négligeables, liés aux représentations des employeur·euse·s. Les meilleures chances d'insertion des apprentis par rapport aux lycéen·en·s s'expliquent en partie par les embauches à l'issue du contrat d'apprentissage au sein de la même entreprise.

Ces travaux révèlent des disparités en termes d'information disponible utile à l'embauche mais peu d'études mettent en avant les critères qui sont perçus comme « excellents » et qui sont attendus par les employeur·euse·s. Mieux saisir ces critères apparaît d'autant plus important que les difficultés d'insertion professionnelle sont particulièrement marquées chez les jeunes peu diplômé·e·s ou ayant obtenu des diplômes peu valorisés socialement. La connaissance de ces critères pourrait nourrir une politique d'orientation et d'insertion plus efficace, notamment en la diffusant auprès des jeunes issu·e·s de la voie professionnelle. Si ces jeunes connaissaient mieux les critères que valorisent les employeur·euse·s sur le marché du travail, ils auraient davantage la possibilité de les mettre en avant lors des processus de recrutement. Nous supposons que ces critères varient fortement selon le secteur d'activité, le niveau de diplôme ou encore le profil de l'employeur·euse. Le travail de Gorgeu et Mathieu (2009) montre qu'un diplôme de niveau CAP/BEP est un prérequis pour occuper un poste d'ouvrier dans la filière automobile mais que le niveau bac voire le BTS tend à s'imposer dans les critères de recrutement. Les résultats diffèrent toutefois selon les entreprises et leur politique de recrutement, l'activité de l'ouvrier et certaines caractéristiques de la recruteuse ou du recruteur.

---

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un consortium de recherche qui vise à questionner la notion d'excellence et de réussite dans la formation professionnelle initiale et d'un projet soutenu par la MSH Ange Guépin [1]. Il s'appuie sur une enquête qualitative par entretiens auprès d'employeur·euse·s. Les analyses visent à mettre en évidence les critères perçus comme « excellents » par les employeur·euse·s qui recrutent des diplômé·e·s de la voie professionnelle.

[1] Projet lauréat de l'APP « Maturation » de la MSH Ange Guépin.

#### *Bibliographie*

Couppié, T., & Gasquet, C. (2018). Comment l'apprentissage favorise-t-il l'insertion professionnelle des CAP-BEP ? Formation emploi. Revue française de sciences sociales, (142), 35-56.

Gorgeu, A. & Mathieu, R. (2009). La place des diplômés dans la carrière des ouvriers de la filière automobile. Formation emploi, 105, 37-51. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1819>

Palheta, U. (2015). La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public. Presses universitaires de France.

## **Communications individuelles | AREF\_S15B\_06**

### *Enseigner en contexte de diversité ethnoculturelle : résultats d'une analyse de récits de pratique*

**AUDET Geneviève<sup>1</sup>, GOSSELIN-GAGNÉ Justine<sup>1</sup>, KOUBEISSY Rola<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université du Québec à Montréal, Canada ; <sup>2</sup>Université de Montréal

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Justice sociale, inégalités et équité, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : diversité ethnoculturelle, immigration, personnel enseignant, récit de pratique, savoir-agir

C'est maintenant plus du tiers des élèves québécois qui sont issu.e.s de l'immigration. Comme dans d'autres contextes, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle à l'école québécoise suscite des défis complexes (Kanouté et Charette, 2018) et l'expertise développée par les enseignant.e.s pour prendre en compte cette diversité varie selon les contextes (Mc Andrew et Audet, 2020), tout comme la formation initiale à cet égard (Larochelle-Audet *et al.*, 2013). Dans le cadre d'un projet de recherche, nous avons reconstruit des récits de pratique (Desgagné, 2005) avec des enseignant.e.s à propos de leur intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle. À travers la narration d'une situation-problème rencontrée, nous avons eu accès à leur savoir-agir professionnel, ce savoir que l'on développe dans l'action à travers les jugements posés sur les situations problématiques avec lesquelles on doit composer. Dans cette communication, nous présenterons les résultats de l'analyse qualitative progressive des données (Paillé, 1994) menée sur les récits qui a permis d'entrevoir l'intervention pédagogique auprès des élèves issus de l'immigration comme une pratique « prudentielle » (Champy, 2009), à l'intérieur de laquelle sensibilité et vigilance se combinent dans l'action. À la lumière de ces résultats, nous discuterons le potentiel des récits de pratique pour la formation initiale des enseignant.e.s.

#### *Bibliographie*

Champy, F. (2009). La sociologie de professions. Presses Universitaires de France.

Desgagné, S. (2005). Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique. Presses de l'Université du Québec.

Kanouté, F. et Charette, J. (2018). La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois. Pratiquer le vivre-ensemble. Presses de l'Université de Montréal.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif. CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.

Mc Andrew, M. et Audet, G. (2020). L'immigration et la diversité ethnoculturelle dans les écoles québécoises : les grands encadrements, les programmes et les débats. Dans F. Lorcerie, A. Manço, M. Potvin et M. Sanchez-Mazas (dir.) Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action. Presses universitaires de Rennes, p.29-45.

### *Pratiques et stratégies d'insertion professionnelle d'enseignant·e·s formé·e·s hors de Suisse. Une approche par le prisme des incidents critiques.*

**METTRAUX Richard, MATHIVAT Noémie, ETIENNE-TOMASINI Delphine, REY Jeanne**

Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement obligatoire, Interculturalité, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Insertion professionnelle, enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger (EFE), incidents critiques, pratiques professionnelles, trajectoires professionnelles.

Le canton de Fribourg connaît depuis quelques années une situation tendue sur le plan du recrutement d'enseignant·e·s au niveau primaire. Celle-ci se traduit par une tendance à compléter les effectifs du corps enseignant par l'engagement d'enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger, principalement dans l'Union européenne. Les parcours d'insertion professionnelle et sociale d'enseignant·e·s formé·e·s dans un autre contexte national ont fait l'objet d'études récentes dans divers pays (Schmidt &

---

Schneider, 2016 ; Morrissette & Audet, 2018). Dans leur prolongement, cette étude vise à mieux comprendre les enjeux liés à l'insertion sociale et professionnelle de ces enseignant-e-s, mais aussi à identifier leurs besoins d'information, d'accompagnement ou de formation.

Cette recherche repose sur des entretiens de recherche qualitatifs et une méthode d'analyse inductive (Witzel, 2000) de la trajectoire migratoire et professionnelle des enseignant-e-s formé-e-s à l'étranger. A la suite d'un premier volet de la recherche qui a permis de souligner une forme de précarisation des enseignant-e-s formé-e-s à l'étranger, induite notamment par des processus de reconnaissance découplés entre les niveaux formel – diplômes, engagement, statut – et social – intégration dans le milieu professionnel (Rey, Bolay, Mettraux & Gremaud, 2020), une seconde phase du projet approfondit ces résultats en les étayant d'un point de vue empirique et théorique. Elle met un accent analytique sur la pratique professionnelle, en mobilisant la notion d'incident critique (Chell, 1998).

Au travers des récits d'insertion des EFE, cette contribution exposera les enjeux, les déclencheurs, les acteur-trice-s impliqué-e-s ainsi que les processus de résolution des incidents critiques identifiés. L'analyse laissera apparaître six grandes catégories d'incidents significatifs dans les trajectoires d'insertion dont nous présenterons les contours et discuterons les implications.

Ces premiers résultats nous invitent à questionner l'accueil et l'accompagnement des EFE et pourront soutenir l'élaboration d'une formation en collaboration avec les établissements scolaires et partenaires institutionnels.

#### *Bibliographie*

Chell, E. (1998). Critical incident technique. In G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative methods and analysis in organizational research: A practical guide* (p. 51–72). Sage Publications Ltd.

Schmidt, C. et Schneider, J. (dir). (2016). *Diversifying the teaching force in transnational contexts. Critical perspectives*. Sense Publishers.

Rey, J., Mettraux, R., Bolay, M., & Gremaud, J. (2020). Les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants formés à l'étranger : de la précarité à la reconnaissance ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 4*, 161-181.

Morrissette, J. et Audet, G. (2018). L'école à l'épreuve de la diversité ethnoculturelle de son personnel: regards compréhensifs croisés, *Alterstice*, 8(2), 5-12.

Witzel, A. et Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. SAGE Publications.

## *Place de la didactique interculturelle dans la formation continue des enseignants du supérieur.*

### **QUINTE Jana**

Université de Strasbourg, France

*Fils rouges SIEF : Inclusion*

*Domaine spécifique :* Enseignement et formation professionnels, Enseignement supérieur, Interculturalité

*Mots-clés :* didactique interculturelle, formation des enseignants, enseignement supérieur, compétence interculturelle, environnement capacitant

Dans un contexte de mutations sociales, culturelles, technologiques et d'internationalisation, l'acquisition d'une compétence interculturelle par les individus peut être considérée comme un défi majeur. La notion d'interculturel est à comprendre dans son approche liquide (Dervin, 2012) tenant ainsi compte des nombreux facteurs d'interaction et de la complexité des individus mis en contact, notamment dans leur manière d'utiliser et de mettre en scène leurs traits culturels (Abdallah-Pretceille, 2003). Dans cette communication, nous questionnons la place de la didactique interculturelle dans la formation continue des acteurs de l'enseignement supérieur et proposons un modèle pour la conception de formations interculturelles.

Comment permettre aux enseignants universitaires de développer leur propre compétence interculturelle et ainsi leur pouvoir d'agir dans un contexte interculturel avec les étudiants, afin qu'ils puissent les accompagner ? Comment faire de la formation continue des enseignants un environnement capacitant leur permettant de développer une compétence interculturelle, de prendre conscience de leurs possibilités d'action et de leur autonomie (Oudet, 2012) ?

Tout comme la didactique professionnelle (Pastré, 2019), la didactique interculturelle se structure autour d'un agir dans une situation interculturelle. Elle implique ainsi une réflexion autour des gestes et de la compétence interculturelle convoquée par le sujet capable (Pastré, 2019) afin d'augmenter et de modifier ses ressources qu'il a pour agir ; en somme, de lui permettre de développer son pouvoir d'agir (Oudet, 2012).

Notre hypothèse est que l'accumulation de connaissances sur les étudiants et leurs « cultures » ne permet pas, à elle seule, le développement d'un pouvoir d'agir et comporte un risque de catégorisation et de réduction à des régularités statistiques (Abdallah-Pretceille, 2017). A partir de l'apprentissage expérimentiel de Kolb (1984), de l'ingénierie de formation dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, 2019) et de l'approche par les capacités soutenant l'émergence de facteurs de conversion, nous proposons quatre repères pour la conception de formations interculturelles :

1. un espace d'expérimentation et d'interaction autour des thématiques propres à l'interculturalité
2. un espace de réflexivité (observation réfléchie des expériences, formalisation, prise de conscience, conceptualisation...)
3. un espace d'identification (représentations, connaissances de soi et des autres, effets miroirs, conscientisations...)
4. un accompagnement collectif amorçant notamment le développement d'un climat de confiance et d'une culture tierce.

Notre communication sera l'occasion de présenter cette proposition et d'en analyser l'intérêt et les limites. La suite de la recherche portera sur l'expérimentation et l'analyse critique de notre modèle pour la conception de formations interculturelles.

#### *Bibliographie*

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Economica/Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (2017). L'éducation interculturelle (5e éd. corrigée). Que sais-je ?

Dervin, F. (2012). Impostures interculturelles. L'Harmattan.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/process-of-experiential-learning.pdf>

Oudet, S. F. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 119, 7–27.

Pastré, P. (2019). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.

## *Le rôle de l'enseignant dans l'inclusion des connaissances ethnoculturelles des élèves des écoles quilombolas rurales au Brésil*

**FERREIRA DA SILVA Brigida Ticiane**

Université de l'Etat de l'Amapa, Brésil

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Curriculum et approche programme/référentiel, Interculturalité, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Enseignant, Formation Initiale et Continue, Pratique de classe, Connaissances ethnoculturelles, Elèves quilombolas.

Les *quilombolas* sont des populations noires rurales (à l'origine) dont les ancêtres ont résisté à l'esclavage, en s'enfuyant et en créant leurs propres espaces. Le droit à une scolarisation prenant en compte leur spécificités ethnoculturelles a été reconnu par le Ministère de l'Education Brésilien en instituant les *Directives Curriculaires Nationales pour l'Éducation Scolaire Quilombolas*, (2012) niveau primaire et collège, ce qui a permis l'implantation des écoles dans les communautés. Valoriser les connaissances ethnoculturelles des communautés *quilombolas* dans une société qui, historiquement, enseigne aux afrodescendants, dès leur plus jeune âge, que pour être accepté il faut se renier, est un défi auquel sont confrontés les enseignants des écoles *quilombolas*. Sommes-nous vraiment conscients de cette exclusion ethnique à l'école ? Il nous semble alors possible d'aborder la problématique centrale de notre étude dans une perspective dynamique : dans cet univers spécifique de relations interethniques et interculturelles, comment les enseignants des écoles *quilombolas* cherchent-ils à intégrer, dans leur quotidien scolaire, des principes prenant en compte les connaissances ethnoculturelles des élèves *quilombolas*? Or, nous postulons donc que plus la formation initiale et continue du corps enseignant est centrée sur une approche de l'acte pédagogique contribuant à la déconstruction de pré-conceptions, à la sensibilisation à un regard moins colonial et homogène, plus l'enseignant sera en mesure de mettre en œuvre une pratique de classe culturellement pertinente, plus réflexive et décentrée, et ainsi influencer de manière davantage positive la construction de l'identité de ces jeunes élèves afro-descendants. La prise en compte de la dimension ethnoculturelle de la formation des enseignants et, par conséquent, de leur pratique de classe est donc loin d'être une problématique moindre. Au niveau méthodologique, nous avons opté pour une approche qualitative du type étude de cas multiple. Comme instruments de collecte de données, nous avons déjà conduit un entretien semi-structuré auprès des six enseignant.e.s affecté.e.s dans une école *quilombola* rurale, niveau collège, et avons réalisé des observations de classe afin de mieux comprendre l'acte pédagogique. Le guide d'entretien est composé de quatre axes thématiques : 1. La formation initiale et continue de l'enseignant ; 2. La pratique de classe ; 3. Les liens entre la formation et la pratique de classe ; 4. Les représentations sur le rôle de l'enseignant, la culture et l'identité *quilombolas*. Les données seront interprétées selon l'analyse de contenu. Prochainement, le protocole de recherche sera appliqué auprès des six autres enseignant.e.s, niveau collège, dans une deuxième école *quilombola*.

*Bibliographie*

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução no 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB no 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília: CNE, 2012.

LARCHET, J. M.; OLIVEIRA, M. W. (2013). Panorama da educação quilombola no Brasil. *Políticas Educativas*, 6, (2), pp.44-60. ISSN: 1982-3207. <https://seer.ufrgs.br>

SILVA, B.T.F. (2009). Pour une éducation à la diversité culturelle. Une étude qualitative et compréhensive des représentations sociales sur la Guyane française dans une perspective interculturelle : le cas des enseignants brésiliens de FLE de Macapá. [Tese de Doutorado, Université de Franche-Comté].

## Communications individuelles | AREF\_S15B\_10

### *Du soutien reçu au soutien mobilisé : étude et accompagnement de l'activité d'identification et de mobilisation des soutiens à sa propre activité professionnelle*

**ALLENBACH Marco, GABOLA Piera, MOIX WOLTERS Carole, SAUER Catherine**

Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé

*Mots-clés* : soutien social ; développement de l'activité ; santé à l'école ; dispositif de formation ; effet de formation

Le réseau de soutien social dont disposent les enseignant.e.s joue un rôle important dans la qualité de leur vie à l'école (Fiorilli, Albanese et Gabola, 2013), mais également pour la réussite affective, sociale et scolaire des élèves (Achermann, Keller et Gabola, 2018). De plus, les relations positives renforcent le sentiment d'autoefficacité des enseignant.e.s (Skaalvik et Skaalvik, 2009).

---

Pour les enseignant-e-s qui choisissent d'occuper un rôle particulier de « prévention et promotion de la santé en milieu scolaire (PSPS) » à l'école, la question du réseau de soutien à disposition s'impose d'autant plus, en particulier face aux situations complexes (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015). Nous nous sommes également intéressés à l'activité, par ces professionnel-le-s, d'identification et de mobilisation des *sources* de soutien (les personnes ou les groupes pouvant le prodiguer), et des *types* de soutien pouvant répondre à leurs besoins.

Notre étude porte sur des enseignants récemment engagés dans les fonctions de médiateur-trice-s (2 groupes de 15 médiateur-trice-s) et délégué-e-s PSPS (1 groupe de 18 déléguées) du Canton Vaud (Suisse), qui suivent une formation postgrade en emploi sur deux ans. Leur activité de terrain les confronte à des situations complexes, conflictuelles et émotionnellement difficiles, ainsi qu'à des paradoxes liés à la diversité des acteurs et systèmes en jeu, éprouvant leur construction identitaire, et nécessitant divers types de soutien. En intervenant dans la formation de ces professionnel-le-s de la santé à l'école, nous avons premièrement analysé leurs représentations des *sources* de soutiens sur lesquels ils peuvent s'appuyer dans leur environnement, et des *types* de soutiens qu'elles peuvent prodiguer. Puis, en nous inscrivant dans une démarche de recherche-action-formation (Charlier, 2005), nous avons voulu comprendre comment un dispositif de formation peut prendre en compte cette dimension collective de l'activité, pour soutenir les processus de professionnalisation des participant-e-s. Notre recherche bénéficie de données multiples et échelonnées dans le temps, permettant une étude diachronique, au cours des deux ans de formation, dont nous exposerons les résultats lors de cette présentation.

#### *Bibliographie*

Achermann Fawcett, E., Keller, R., & Gabola, P. (2018). Impact de la santé des directions d'établissement et du corps enseignant sur la santé et la réussite scolaire des élèves. Bases scientifiques pour l'argumentaire "La santé renforce l'éducation", édité par l'Alliance PSE dans les écoles. Zurich et Lausanne : Pädagogische Hochschule Zürich et Haute école pédagogique Vaud. Luzern, Suisse: Alliance PSE dans les écoles, UER DV.

Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(2), 259-272.

Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P. A. (2015). Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes?: soutien social, modèle d'intervention. De Boeck supérieur.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524.

## « Seule, je n'aurai pas la force... ». Bien-être des enseignants et division du travail éducatif

### **BOULIN Audrey**

Cergy Paris Université, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Partenariats en éducation, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : dispositifs scolaires, division du travail éducatif, professionnalités enseignantes

À l'heure où l'école est traversée par une montée généralisée des dispositifs (Barrère, 2013), son organisation subit d'importantes recompositions. Les enseignant.e.s voient ainsi les conditions d'exercice de leur métier se modifier : ils/elles sont entre autres de plus en plus confronté.e.s à l'injonction de « travailler ensemble » dans et hors de leur salle de classe sur des tâches qui ne concernent plus directement leur action pédagogique (Baluteau, 2017). Pourtant, au sein des établissements scolaires, le travail pédagogique et éducatif continue parfois d'être fragmenté plus que pleinement partagé, rendant la notion même de « travail en équipe » fragile (Progin, Marcel, Périsset, Tardif, 2015). Ainsi, se faisant de manière déconnectée, l'investissement dans des dispositifs peut être source d'épuisement, de lassitude voire de « malaises » chez les professionnel.le.s concerné.e.s (Barrère, 2017).

Notre communication poursuit les analyses des conséquences des dispositifs sur les professionnalités enseignantes, à partir de l'étude d'un programme expérimental d'éducation artistique et culturelle piloté par un rectorat et une fondation dans cinq établissements d'une académie francilienne. Elle repose plus spécifiquement sur la récolte de matériaux d'enquête qualitatifs (observations pendant deux années scolaires ainsi qu'une vingtaine d'entretiens semi-directifs avec des personnels scolaires) dans un des collèges (au recrutement socialement mixte) ciblés par le programme, dans le cadre d'une recherche collective en cours (2019-2022) sous la direction de Benjamin Moignard.

Nous montrerons qu'au rebours des ambitions des pilotes du programme qui prônent la création d'une dynamique professionnelle collective au sein des établissements, le dispositif fracture l'équipe éducative du collège étudié. En effet, la division du travail éducatif au sein de l'équipe enseignante – entre ceux et celles qui sont très impliqué.e.s dans des projets (que nous nommerons les « insiders ») et les autres professionnel.le.s (des « allié.e.s » qui collaborent ponctuellement avec les « insiders », et des « outsiders » qui sont réticents au dispositif) – s'accompagne parfois de tensions palpables et mine le moral d'une partie des professeur.e.s. En somme, au-delà de cette monographie d'établissement, notre communication vise à articuler une réflexion sur les dispositifs, la division du travail éducatif et le bien-être enseignant.

#### *Bibliographie*

Baluteau, F. (2017). L'école à l'épreuve du partenariat. Organisation en réseau et forme scolaire. L'Harmattan.

Barrère, A. (2017). Au cœur des malaises enseignants. Armand Colin.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.

Progin, L, Marcel, J.-F., Périsset, D., & Tardif, M. (dir.) (2015). Transformation(s) de l'école : vision et division du travail. L'Harmattan.



---

## « Moi, je m'épanouis à la hauteur de ce que les élèves peuvent me donner » : la composante sociale du bien-être au travail chez les enseignant·e·s

### **MAMPRIN Caterina**

Université de Moncton, Canada

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et santé, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Bien-être au travail, personnes enseignantes, contexte social, recherche qualitative, étude de cas

La pandémie de COVID-19 a stimulé la production de recherche sur le bien-être au travail et l'épuisement professionnel chez les personnes enseignantes. Les recherches récentes mettent en exergue les retombées de cette crise sanitaire sur l'épuisement professionnel et sur le bien-être général des enseignant·e·s (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021). Cet engouement pour le concept de bien-être au travail a alimenté la multiplicité des définitions utilisées pour cerner ce concept. Dans les recherches menées sur le bien-être chez les enseignant·e·s, nous retrouvons des définitions qui sont parfois adaptées au contexte, alors qu'à d'autres moments, elles sont plutôt générales et ne font pas référence à l'environnement de travail (Mamprin, 2021). Si ce concept est considéré comme hautement contextuel (Ryff, 2021), certains auteurs soulignent l'importance de prendre en considération l'environnement social lorsque celui-ci est étudié à l'école (Soini et al., 2010). Afin de bien distinguer les aspects individuels et contextuels du bien-être au travail, nous prendrons appui sur le modèle développé par Dagenais-Desmarais (2010). Cette chercheuse propose de regrouper les composantes de ce concept (épanouissement, volonté de s'engager, adéquation interpersonnelle, sentiment de compétence et reconnaissance perçue au travail) en trois grandes sphères : la sphère personnelle, la sphère interpersonnelle et la sphère organisationnelle.

Dans cette communication, nous proposons de revisiter ces trois sphères à l'aune des données collectées dans une étude de cas multiple qualitative menée selon les principes de Stake (2006) et réalisée auprès de huit personnes enseignantes du Québec travaillant en classe d'accueil (classe d'entrée pour les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle). L'analyse des données collectées lors de deux entrevues semi-dirigées par participant·e, met notamment en exergue les retombées du contexte social dans la construction de toutes les dimensions du bien-être au travail chez les personnes enseignantes, y compris dans celles qui sont normalement individuelles. Ainsi, nous discuterons plus particulièrement de ces composantes identifiées comme individuelles, soit l'épanouissement et le sentiment de compétence des personnes enseignantes, qui peuvent être modulés par le groupe-classe et les relations interpersonnelles au travail. Deux principales retombées découlent de cette étude. La première relève de la compréhension du concept de bien-être au travail chez les personnes enseignantes et de ses distinctions avec d'autres propositions adaptées à des contextes variés. La seconde est plutôt relative aux leviers qui peuvent être mobilisés pour soutenir les personnes enseignantes de façon pratique en ayant une meilleure compréhension des éléments qui peuvent avoir une incidence sur leur bien-être au travail.

#### *Bibliographie*

Dagenais-Desmarais, V. (2010). Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais\\_Veronique\\_2010\\_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Mamprin, C. (2021). Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]

Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N. et Dosal Santamaria, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face- to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861.

Ryff, C. D., Boylan, J. M. et Kirsch, J. A. (2021). Advancing the science of well-being: a dissenting view on measurement recommendations. Dans M. T. Lee, L. D. Kubansky et T. J. VanderWeele (dir.), *Measuring well-being : interdisciplinary perspectives from the social sciences and the humanities* (pp. 521-535). Oxford University Press.

Soini, T., Pyhäältö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching : theory and practice* 16(6), 735-751. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Gilford Press.

## Communications individuelles | AREF\_S15B\_12

### *Enjeux numériques et éducatifs dans un contexte d'enseignement multiculturel*

#### **CAILLET Catherine**

Université Lyon2, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : - multiculturalisme - technologie - performance - tridimensionnel - apprentissage

Notre étude consiste à étudier la représentation d'objets tridimensionnels comme aide aux élèves de 4<sup>e</sup> pour comprendre des formes dans l'espace, dans un milieu défavorisé.

L'informatique s'intègre au collège, « *sous la forme d'enseignements : objet d'apprentissage* » (Becker et Quille, 2019). Ainsi, l'enseignant tente une utilisation appropriée d'un logiciel de CFSAO (Conception Fabrication Simulation Assistées par Ordinateur).

---

En plus de la représentation d'un objet en deux dimensions avec un logiciel de CFAO (Conception Fabrication Assistées par Ordinateur) des logiciels de CFSAO, permettent de représenter un objet en trois dimensions et de le simuler.

La représentation d'objets technologiques en 3D aurait un impact sur l'apprentissage des élèves ?

L'expérience conduite comporte 100 élèves : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Les tests d'assemblage d'objets représentés en 3D s'observent sur une feuille de papier, en 12 items. L'élève choisit les formes qui s'assemblent.

### Résultats

- 86 % des élèves ont des résultats peu performants au pré test.
- 37 % des élèves ont des résultats performants au post test.
- 21% ont des résultats moyens au post test.

La Cfsao est aidante, des élèves en difficulté ont de bons résultats, voire meilleurs que certains bons élèves. Ces outils, pour Pierre Rabardel : « *techniques, artefacts, sont comme le langage ou les coutumes, constitutifs du milieu social où l'homme se transforme* ». (Rabardel, P. 1995).

### Conclusion

Le logiciel en 3D contribue au développement de compétences qui donne sens pour préparer les élèves à la société et au monde professionnel du 21ème siècle : découverte, innovation, transformation, dans un monde virtuel en trois dimensions. Les outils utilisés d'après Patrice Laisney, « *contiennent une "conception du monde" s'imposent peu à peu leurs utilisateurs, et influencent ainsi le développement de leurs compétences.* » (Lesnay Patrice, 2017).

D'où un positivisme dans les sciences sociales et plus particulièrement en sciences de l'Éducation et de la Formation.

### Bibliographie

Becker, B. A. & Quille, K. (2019). 50 years of CS1 at SIGCSE: A Review of the Evolution of Introductory Programming Education Research. Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE '19).

Lesnay, P. (2017). Intermédiaires graphiques et conception assistée par ordinateur. Etude des processus d'enseignement-apprentissage à l'œuvre dans l'éducation technologique au collège. Editions Connaissances et Savoirs, 2017. p.174-177.)

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains, Armand Colin, p. 239.

## Mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement distanciel en Licenciatura de mathématiques à l'Université Fédérale Rurale de Pernambuco pendant la pandémie : essai d'identification des impacts auprès des étudiant-e-s.

**LIRA VÉRAS XAVIER DE ANDRADE Vladimir<sup>1,2</sup>, RÉGNIER Jean-Claude<sup>1,3</sup>**

<sup>1</sup>UMR 5191 ICAR Université Lumière Lyon2, France ; <sup>2</sup>Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE, Brésil ; <sup>3</sup>National Research Tomsk State University, Sibérie

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Formation des maîtres

*Mots-clés* : enseignement distanciel, formation des enseignants, COVID-19, mathématiques, technologies numériques

### Introduction

Pendant la pandémie de COVID-19, les contraintes sanitaires ont conduit à des situations d'isolement social qui ont impacté plusieurs secteurs dont celui de l'éducation. Les fermetures des établissements d'enseignement ont eu d'innombrables répercussions dans le monde entier, perturbant la scolarisation et affectant le processus d'enseignement et d'apprentissage (OCDE, 2020). L'isolement peut également avoir un impact sur les facteurs socio-émotionnels qui peuvent affecter les processus d'enseignement et d'apprentissage (Costa *et al.*, 2021). Au Brésil, pendant la pandémie, l'enseignement dans sa modalité présentielle a été remplacé par une autre modalité d'urgence appelée enseignement *distanciel* (Saldanha, 2020), qui présente des caractéristiques différentes de l'enseignement à distance, EaD, organisé institutionnellement au Brésil. La modalité enseignement distanciel est appelée au Brésil *ensino remoto*. Hodges *et al.* (2020) utilisent le terme *Emergency Remote Teaching* en opposition à *Online Education*. Dans cette communication, nous présentons une partie des résultats d'une recherche qui visait à identifier les impacts de la mise en place de l'enseignement *distanciel* dans le cursus de formation initiale des professeurs de mathématiques à l'UFRPE au Brésil.

### Méthodologie

Pour cette recherche, nous avons ciblé l'enseignement de deux disciplines universitaires : Dessin géométrique 1 (au semestre 2020.4) et Dessin géométrique 2 (aux semestres 2020.3 et 2020.4). L'un des chercheurs était également le professeur de ces matières. Nous adoptons une approche mixte (Creswell, 2010). La base de données, construites au moyen d'une enquête par questionnaire, a été complétée par un corpus de traces des échanges sur la plateforme des enseignements *distanciels*.

### Résultats

Plusieurs facteurs ont eu un impact sur la vie des étudiants pendant la pandémie. Les facteurs qui ressortent le plus selon les déclarations des étudiant-es, sont : stress (50%), épuisement (37,5%), problèmes familiaux (37,5%), irritabilité (35%) et problèmes financiers (32,5%) en plus d'autres facteurs (les étudiants pouvaient marquer plus d'une réponse). Ils ont également souligné le manque de moments d'apprentissage en présentiel, de coexistence et de convivialité dans un environnement

---

universitaire. Au niveau bon ou excellent, à 92,5% les étudiants ont approuvé les cours synchrones et à 65% , l'environnement virtuel de travail.

### Quelques éléments de discussion

Les résultats ont marqué les limites d'un système dans lequel il n'y avait pas de moments d'interactions directes en présentiel. En revanche, l'environnement virtuel créé et les classes synchrones ont été ressentis comme plutôt efficace, ont permis de respecter les règles sanitaires réduisant les risques de contamination tout en offrant des conditions pour poursuivre les études.

#### Bibliographie

Costa, C. M. da, Eloi, Q. C., Andrade, V. L. V. X. de et Régnier, J.-C. (2021). Compétences socio-émotionnelles (CSE) en éducation : tendances de la production scientifique dans les éditions CONEDU 2014-2020 à lumière de l'A.S.I. Dans J.-C. Régnier, R. Gras, A. Bodin, R. Couturier (dir.), *Analyse statistique implicite* Analyses quali-quantitatives des liens orientés entre variables et/ou groupes de variables (pp. 255-273). Université de Bourgogne- Franche Comté.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3e éd., M. Lopes, trad.). Artmed.

Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B. B., Trust, T. et Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Récupéré le 25 février 2022 de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> .

OCDE. (2020). Éducation et COVID-19: Les répercussions à long terme de la fermeture des écoles. Récupéré le 10 février 2022 de [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135\\_135574-7p5036p3oe&title=Education-et-COVID-19-Les-repercussions-a-long-terme-de-la-fermeture-des-ecoles](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135574-7p5036p3oe&title=Education-et-COVID-19-Les-repercussions-a-long-terme-de-la-fermeture-des-ecoles).

Saldanha, L. C. D. (2020). O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 41 (50), 124-144.

## *School socialization in distance education; primary school teachers' experiences during covid-19 pandemic*

**PAPAKONSTANTINO Antigoni Alba, PAPAPANAGIOTOU Loukia**

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : teachers' experiences, school socialization, primary education, education during covid-19 pandemic, socialization during distance schooling

The unprecedented health crisis caused by COVID-19 has, more than ever, raised the need for implementation of distance learning programs at all levels of education. Due to the COVID-19 pandemic and the resulting interruption of schooling for several months, Greek primary education teachers faced a new, unique and challenging educational reality. The present study aims to investigate the experience (Dubet, 1994) of Greek primary school teachers concerning students' socialization during the school operation suspension, from March 2020 to June 2020 and from November 2020 to January 2021. More specifically, this study aims to investigate the way that teachers promoted school socialization during distance education and to understand the teacher's views on the impact that absence of schooling had on the students' relations and friendships, as well as on the classroom's cohesion. A qualitative study (Bryman, 2017) was conducted and 12 semi-structured interviews with primary school teachers were performed. Data were elaborated with content analysis. Preliminary results indicate that teachers have tried to support students' socialization by promoting the feeling of school belonging, while they experimented in different ways in order to encourage students' communication with each other. Moreover, they confirm that students' socialization faced a great damage during covid-19 lockdowns, with unpredictable consequences to students' school behavior in the future. Finally, the teachers that participated in the study consider the students' interactions in the classroom and during school breaks extremely important for the students' well-being and social integration and underline that no distance teaching can replace them.

#### Bibliographie

Bryman, A. 2017. *Methods in social research*. Athens: Gutenberg

Dubet, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil

## Communications individuelles | AREF\_S15B\_13

### *L'usage de la vidéo dans l'analyse des interactions verbales et non verbales, une ressource pour la recherche et la formation des professionnels du travail social et de la santé*

**TRÉBERT Dominique, ZOGMAL Marianne, MONTEFUSCO Camille**

Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) HES-SO

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Langage et éducation, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Vidéo, Analyse, Interaction, Tutorat, Formation professionnelle

Les champs de la formation professionnelle des adultes et la documentation visuelle du travail offrent depuis plusieurs décennies de nombreux points de rencontres, qui ont donné lieu à une production scientifique abondante (Flavier, 2021 ; Gaudin, 2015 ; Olry, Métral & Chrétien, 2021). Sous l'effet croisé à la fois d'une expansion du champ des possibilités en matière de recours au numérique en formation et d'un intérêt croissant pour les dispositifs de formation fondés sur une analyse du travail ou une analyse des interactions (Fillietaz et al. 2021), le champ de la vidéoformation connaît depuis quelques années un regain d'intérêt marqué ainsi qu'une forte diversification de ses usages. Ces travaux montrent notamment que la question du « film » ne se réduit pas à des contingences techniques, mais qu'elle renvoie à des orientations épistémologiques et méthodologiques qui contribuent à

---

singulariser ou à rapprocher les courants de pensée au sein desquels elle est mise en œuvre. A de multiples reprises, ses études tendent aussi à montrer que « l'outil des chercheurs [peut aussi devenir] celui des praticiens » à l'image des travaux de Durand et Trébert (2018), qui s'intéressent à l'usage de traces filmiques et de transcriptions dans l'espace de recherche et de formation.

Dans cette contribution, nous nous appuyons sur une recherche FNS en cours qui s'intéresse à la dimension collective de l'accompagnement en formation dans les domaines HES-SO de la santé et du travail social. En particulier, nous cherchons à mieux comprendre l'activité des tuteurs (désignés praticiens formateurs) qui exercent dans les environnements hospitalier et socioéducatif de Suisse romande. Notre contribution a pour objectif de montrer comment les tuteurs et les collectifs de travail négocient et se coordonnent pour aménager les conditions d'apprentissage auprès des stagiaires qu'ils accompagnent dans les pratiques professionnelles quotidiennes. Sur le plan théorique et méthodologique, notre approche s'appuie sur les courants de l'action située et une méthodologie d'analyse micro de traces filmiques d'interactions recueillies dans des situations authentiques de formation au travail et au cours d'entretiens d'autoconfrontation. De ce point de vue, il s'agit de montrer comment l'analyse des traces langagières verbales et non verbales réalisées à partir de traces filmiques – regards, mimiques, gestes, déplacements, corps – mobilisées par les participants contribue au développement des processus de professionnalisation dans les contextes de l'alternance. L'un des enjeux consiste à considérer que l'analyse des interactions reposant sur l'usage de la vidéo constitue une ressource pour la recherche mais également pour la formation et le développement des collectifs de travail.

#### Bibliographie

Durand, I., & Trébert, D. (2018). Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens : un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs. In I. Vinatier, L. Filliettaz, & M. Laforest (Éds), *L'analyse des interactions dans le travail : outil de formation professionnelle et de recherche* (pp. 51-76 ). Ed. Raison et passions.

Flavier, E. (2021). La vidéoformation. *Savoirs*, 55, 17-55. <https://doi.org/10.3917/savo.055.0017>

Filliettaz, L., Bimonte, A., Kolei, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress C., & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0011>

Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombre et perspectives. In L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (pp. 131-150). De Boeck Supérieur.

Oly, P., Métral, J.-F., & Chrétien, F. (2021). L'usage des vidéos en didactique professionnelle : statuts technique, pragmatique, épistémique et acceptabilité sociale. *Savoirs*, 55, 59-75. <https://doi.org/10.3917/savo.055.0059>

## Le Care à l'épreuve de l'autosanté : quels enjeux pour l'éducation à la santé ?

### **BRAYET Elise**

ED 139, Université de Paris Nanterre, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Education et santé

*Mots-clés* : santé connectée, autosanté, care, littératie en santé, entretiens

L'évolution du numérique a mis à disposition du grand public des outils d'automesure du corps (applications de santé, montres connectées, lecteurs de glycémie connectés, balances connectées), rendant possibles des pratiques inédites d'autosanté (Andrieu, 2012). Le numérique a cela de spécifique qu'il ouvre à de très nombreuses informations sur soi, de façon continue, dynamique et ne moyennant que peu d'équipement. A l'heure où les sciences de l'éducation investissent le champ de l'éducation à la santé par le biais de l'éducation thérapeutique du patient, nous avons souhaité approcher les pratiques d'automesure en nous demandant comment celles-ci pouvaient également consister en une forme d'auto-éducation à la santé. Plus largement, **comment les sujets connectés sont-ils amenés à prendre soin d'eux du fait des informations générées par ces outils ?**

Nous nous sommes entretenus jusqu'à présent avec une quinzaine d'enquêtés qui surveillent au quotidien leur activité à l'aide d'outils connectés et notre exposé prendra appui sur leurs propos.

Nous solliciterons la théorie du *Care* et notamment la dialectique du *Cure* et du *Care* (Rothier Bautzer, 2013). Il y aurait en effet deux postures face au soin : l'une rend le sujet objet et porte au corps un geste médical et purement technique, c'est le *Cure*. Quant au *Care*, c'est le soin du sujet et soigner n'est plus guérir le corps mais porter attention à la personne.

**Nous ferons l'hypothèse que l'introduction d'outils numériques dans l'intimité du sujet répond davantage aux logiques du *Cure*** (geste technique de l'autodiagnostic) et risque de mettre à mal le *Care*, à commencer par le sentiment de bien-être.

Nous allons montrer qu'il n'en va pas toujours ainsi. Il semble que la propension à se servir des outils de façon à générer ou soutenir le *Care* reste vraie pour certains individus. **L'exposé illustrera la dialectique entre *Cure* et *Care* qui traverse les pratiques de nos enquêtés.** Le *Care*, en effet, ne va pas sans le *Cure* et chacun se pose comme condition de l'autre (Worms, 2010). Encore faut-il trouver les moyens de dépasser le moment du *Cure*, c'est-à-dire le moment de compréhension du corps comme objet ouvert au regard médical et normatif, et d'en faire quelque chose de productif pour sa propre santé.

C'est alors que nous introduirons le concept de littératie en santé (Balcou, 2016) pour **faire le lien entre la capacité à générer du *Care* dans l'autosanté et la capacité à s'approprier l'information**, à la traiter et à y répondre par l'action.

#### Bibliographie

Andrieu, B. (2012). L'autosanté. Armand Colin.

Balcou-Debussche, M. (2016). Interroger la littératie en santé dans une perspective de transformations individuelles et sociales. *Recherches & éducations*, 16, 73-86. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3240>

Pharabod, A.-S., Nikolski, V., & Granjon, F. (2013). La mise en chiffres de soi. *Rezeaux*, n° 177(1), 97-129.

Rothier Bautzer, É. (2013). Le care négligé : Les professions de santé face au malade chronique. De Boeck-Estem.

## L'autorégulation environnementale dans les formations en ligne

**ROCHE Marine<sup>1</sup>, GILLIOT Jean-Marie<sup>2</sup>, PENTECOUTEAU Hugues<sup>1</sup>, LAMEUL Geneviève<sup>1</sup>, BERTRAND Éric<sup>1</sup>, ENEAU Jérôme<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université Rennes 2, France ; <sup>2</sup>IMT Atlantique, France

Fils rouges SIEF : Numérique

Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils

Mots-clés : Formation en ligne, autorégulation, autorégulation environnementale, demande d'aide

Cette communication est issue de la recherche ANR intitulée « xCALE » (*eXplaining Competency and Autonomy development in Learning Environments*) et a pour objet d'analyser la manière dont les apprenants s'autorégulent quand ils utilisent des plateformes informatiques d'apprentissage en ligne. L'autorégulation est entendue comme ici « *the degree that they are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process* » (Zimmerman, 1989, p.329). L'approche est centrée sur « l'autorégulation environnementale » du modèle triadique de Zimmerman (1989) et il s'agit plus particulièrement de questionner, dans cette approche, les stratégies mobilisées pour la mise en œuvre d'un environnement de travail optimal pour les apprentissages (Barnard et al., 2009 ; Cosnefroy, 2011 ; Jézégou, 2010).

Le terrain de la recherche est une formation destinée aux adultes et vise une insertion professionnelle dans le domaine du numérique. La formation mobilise des plateformes d'apprentissage en ligne et le module choisi pour la recherche concerne l'apprentissage du code informatique et de l'algorithmique. Cette formation est proposée par une association d'éducation populaire appuyée par une école d'ingénieurs. 60 stagiaires répartis sur trois sites suivent une formation de six mois. Ils travaillent en autonomie sur la plateforme en ligne dans la même salle et en présence des formateurs. Il s'agit alors de comprendre les conditions dans lesquelles les apprenants étudient en ligne et d'analyser la manière dont ils mobilisent, ou non, l'environnement (pairs, formateurs, ressources en ligne, etc.) pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Quelles sont les stratégies de régulation environnementale mobilisées par les apprenants ? De quelle manière mobilisent-ils leur environnement pour réussir leurs apprentissages ?

La première étape réside dans la réalisation de cinq observations de séances et de 23 entretiens semi-directifs auprès des stagiaires en formation. Les questions sont centrées sur leurs stratégies de régulation du contexte d'apprentissage : espace de travail, formateurs, pairs ou encore ressources en ligne. Il s'agit également de comprendre, au regard de leur parcours (scolaire, personnel et professionnel), le recours à ces stratégies de régulation environnementale. L'objectif de cette étape de recherche est également de préparer le croisement des données avec des traces des interactions des apprenants sur la plateforme (*learning analytics*) (El Mawas et al., 2017).

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons : une lecture critique de la définition de l'« autorégulation » et une première grille de lecture réalisée à partir du corpus.

### Bibliographie

Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., et Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The internet and higher education*, 12(1), 1-6.

Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation. Presses universitaires de Grenoble.

El Mawas, N., Gilliot, J. M., Garlatti, S., Serrano-Alvarado, P., Skaf-Molli, H., Eneau, J., Lameul, G., Marchandise, J.-J. et Pentecouteau, H. (2017, April). Towards a self-regulated learning in a lifelong learning perspective. In *CSEDU 2017: 9th International Conference on Computer Supported Education-Special Session Lifelong Learning* (Vol. 1, pp. 661–670)

Jézégou, A. (2010). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs*, 3, 79-99.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329

## Communications individuelles | AREF\_S15B\_14

### L'importance des rapports interprofessionnels dans l'analyse des réformes structurelles en éducation.

**WINZ Kilian**

UNIGE, Suisse

Fils rouges SIEF : Aucun de ces trois fils rouges

Domaine spécifique : Enseignement obligatoire, Politiques éducatives et régulations

Mots-clés : Réformes structurelles, Neuchâtel, Mise en œuvre, Rapports interprofessionnels, Découplage

Le canton de Neuchâtel a mis en œuvre une profonde réforme structurelle du secondaire 1 en 2015. Cette réforme fait suite à une motion du groupe socialiste déposée en 2010 qui demandait une répartition différente des élèves dans les classes. Initialement, le système scolaire du cycle 3 était organisé en trois filières : filières à exigences élevées (dite maturité), filière à exigences moyennes (dite moderne) et filière à exigences basses (dite préprofessionnelle). Avec la réforme, les politiques ont adopté un système de classes hétérogènes avec des groupes de niveaux dans certaines disciplines.

---

Alors que la mise en œuvre apparaît comme dimension centrale dans le développement d'une réforme, les explications en matière de couplage lâche (Weick, 1976) entre la politique papier (Obin, 2001) et le déploiement du dispositif sont nombreuses. Néanmoins, malgré une littérature scientifique abondante sur la question en politique publique, intégrer les rapports interprofessionnels entre les différents acteurs de l'éducation pour expliquer l'inertie d'un système est une option encore peu utilisée. Comment les enseignants perçoivent-ils les membres de l'administration ? Comment les enseignants perçoivent-ils les politiques ? Qu'en est-il de la légitimité d'action (Sainsaulieu, 2019) perçue par les individus ? Nous soutenons ici l'hypothèse que les découplages s'expliquent aussi par la façon dont les rapports interprofessionnels entre individus sont structurés et la légitimité d'action des différents acteurs.

### Corpus

Afin de répondre à ces questions, une huitantaine d'entretiens semi-directifs ont été menés avec différents acteurs de l'éducation dont une cinquantaine avec des enseignants au sein de cinq établissements au profil socio-économique varié ; la trentaine restant comprend des politiques, membre de l'administration, syndicat ou encore directions d'établissement. L'analyse de ces entretiens a été menée avec le logiciel ATLAS.ti.8.

### Résultats

Les résultats sont particulièrement saillants en ce sens qu'ils viennent mettre en lumière, à Neuchâtel, une forme d'illégitimité d'action de certains individus-clés dans la mise en œuvre de la réforme. En effet, pour une majorité d'enseignants, seules des personnes avec une longue expérience ou encore en fonction sont légitimes à se prononcer sur le modèle de répartition des élèves. Par ailleurs, les analyses ont montré une forme de mémoire collective qui accompagne les individus et leur passé professionnel. Ces résultats sont particulièrement intéressants et prometteurs, car ils ouvrent de nouvelles possibilités d'explication en matière de découplage des réformes structurelles en éducation. Si cet angle d'analyse peut-être particulièrement intéressant dans un contexte de gouvernance centralisée, il l'est d'autant plus dans un système de démocratie directe avec des politiciens de milices.

#### Bibliographie

- Obin, J.-P. (2001). Le projet d'établissement en France : mythe et réalité. *Politiques d'éducation et de formation*, 1(1),9-27.
- Sainsaulieu, R. (2019). *L'identité au travail*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19

## *Les pratiques coopératives promues par l'OCCE - Analyse d'un corpus de documents*

### **THIVET Armelle**

CY Cergy Paris Université, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Courants pédagogiques, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : pratiques coopératives – savoir – apprentissage – développement professionnel – pédagogie

Depuis 2017, l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE) s'est engagé dans des collaborations avec des chercheurs autour de l'observation, l'analyse et la caractérisation des pratiques coopératives qu'il diffuse. Des groupes pluricatégories d'animateurs de l'OCCE, de formateurs et d'enseignants-chercheurs se sont constitués sur toute la France à partir de questions professionnelles articulant coopération et apprentissages. Le cadre de ce travail s'apparente à ce que Valérie Lussi-Borer (2017) nomme "une enquête collaborative". Ces travaux ont abouti à la création d'un « Conservatoire des pratiques coopératives de l'OCCE ».

Notre thèse s'intéresse au développement professionnel des enseignants et animateurs engagés dans ce processus de réflexion et de construction de savoirs sur leurs pratiques. Avant de l'analyser, il était nécessaire de dresser un état des lieux des pratiques coopératives promues par l'OCCE jusqu'en 2019. A la lumière des concepts de « pratique » (Reuter et al., 2013) et de « coopération scolaire » (Connac, 2017) les questions qui nous préoccupent ici peuvent être formulées comme suit. Depuis que l'OCCE existe, que sait-on des pratiques coopératives qu'il promeut ? Sur quels supports les animateurs s'appuient-ils pour les mettre en œuvre et les diffuser ? Existe-t-il, à l'instar du mouvement Freinet ou du courant de la pédagogie institutionnelle, des techniques ou des dispositifs clairement identifiés et typiques de l'OCCE ? Dans le cas contraire, de quels auteurs – pédagogues ou chercheurs – ou courants pédagogiques l'OCCE s'inspire-t-il, diffuse-t-il les pratiques ?

Pour répondre à ces questions, nous avons exploré et analysé différentes sources d'informations produites par l'OCCE. Le corpus de documents est constitué ainsi :

- La revue *Animation & Education*, du n°1 de mars 1976 au n°271/272 de juillet/octobre 2019, soit 246 titres.
- Des ouvrages écrits et publiés par l'OCCE : trois ouvrages d'apports théoriques publiés entre 1989 et 2001 et une série de cinq ouvrages d'apports pratiques publiés entre 1997 et 2003.
- Le site internet fédéral public : <http://www2.occe.coop/>

Selon un paradigme constructiviste, nous avons traité les données issues de ces corpus avec une approche mixte, qualitative puis quantitative. Ainsi nous avons cherché à nous rapprocher de la démarche de recherche descriptive (De Ketele, J-M et Roegiers X, 2009).

---

Nos premiers résultats, que nous mettrons à la discussion, montrent que l'OCCE s'inscrit dans une certaine continuité historique en diffusant des pratiques issues des mouvements de l'Éducation Nouvelle et de l'Éducation Populaire, tout en s'engageant dans des propositions plus contemporaines, en lien avec les « éducations à ».

#### *Bibliographie*

Connac, S. (2017). Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri. ESF.

De Ketele, J-M et Roegiers, X. (2009). Méthodologie du recueil d'informations, De Boeck.

Muller, A. et Lussi Borer, V. (2017). Enquête inter-objective, environnement " augmenté " et développement professionnel. Questions vives, 27. [En ligne] <http://journals.openedition.org/questionsvives/2097>

Reuter, Y. (dir.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. De Boeck.

## *De la gouvernance en éducation Sur le label « Cités éducatives » en France et ses ambitions d'innovation*

**BORDIEC Sylvain, PINSOLLE Julie, TOURNEVILLE Julien**

Université de Bordeaux, France, Laboratoire CeDS

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Partenariats en éducation, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : politiques éducatives, politiques de jeunesse, territoire(s), labellisation, gouvernance

Cette communication propose de réfléchir à la gouvernance contemporaine de l'éducation en partant du cas de l'instauration et de la mise en œuvre d'un nouveau label au sein des politiques éducatives en France, à savoir les "Cités éducatives" (CE). Portées, depuis 2019, par le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales, les CE visent à intensifier les prises en charges éducatives des enfants de 0 à 25 ans, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. En ce sens, elles formalisent l'instauration de nouveaux territoires éducatifs fondés sur les logiques contemporaines du gouvernement par les labels (Bergeron, Castel et Dubuisson-Quellier, 2014).

La communication mobilise les apports d'une recherche collective conduite auprès des protagonistes locaux d'une Cité éducative du Sud-Ouest de la France. L'examen de type ethnographique des travaux du « groupe de projet » local et des actions de la CE, ainsi que la réalisation d'entretiens avec des acteurs concernés par la CE invite à analyser ce que les praticiens de la CE appellent sa « *gouvernance* ». La « *gouvernance* » de la CE est en effet présentée comme une « *innovation fondamentale* » par ses maîtres d'œuvre.

Un premier temps consistera à interroger les usages sociaux de ce terme. Pourquoi s'est-il imposé pour décrire l'action qui vise à être déployée dans le cadre de cette politique ? En quoi consisterait « *l'innovation* » qu'il représenterait ? En complément, un second temps visera à rendre compte de la façon dont se structure localement cette « *gouvernance* ». Analyser qui en sont les acteurs (en portant attention à leur inscription tant professionnelle - actuelle comme antérieure - que territoriale et sociologique), la nature et la fréquence de leurs relations, leurs modalités d'interactions avec celles et ceux qu'ils décrivent comme des « *opérateurs* » (i.e. celles et ceux en contact direct avec les parents et leurs enfants), sont de nature à éclairer ce dont cette action publique éducative par *label* est le nom. Ces différents éléments permettront ainsi d'historiciser cette politique : comment s'articule-t-elle avec les politiques publiques antérieures ? De quelles continuités ou inflexions du discours politique sur la jeunesse et/ou l'éducation les CE témoignent-elles ?

#### *Bibliographie*

Bergeron, H., Castel, P., Dubuisson-Quellier, « Gouverner par les labels. Une comparaison des politiques de l'obésité et de la consommation durable », Gouvernement et action publique, 2014/3 (vol. 3), pp. 7-31.

Bordiec, S. & Sonnet A., (dir) (2020). Action publique et partenariat(s). Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social. Champ social. 2020.

Dubois, V., (2012) "Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'Etat social au prisme de l'enquête de terrain". Gouvernement et action. Vol. 1. p. 83\_101.

de Maillard, J., (2000). Le partenariat en représentations : contribution à l'analyse des nouvelles politiques sociales territorialisées. Politiques et management public, vol. 18, n° 3, pp. 21-41.

Pesle, M., (2016). La petite fabrique de l'action éducative : ethnographie métropolitaine. Thèse de doctorat, sous la direction d'A. Faure, Université Grenoble Alpes.

## *Comprendre la démarche de conception collective de la plateforme NéopassCadres pour mieux agir.*

**MOUSSAY Sylvie<sup>1</sup>, MAUGUEN Frédérique<sup>2</sup>, LATHULIÈRE Florent<sup>2</sup>, RIA Luc<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Clermont Auvergne ; <sup>2</sup>Institut Français de l'éducation- Ecole normale supérieure de Lyon

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Formation continue

*Mots-clés* : Conception, Plateforme numérique, développement de l'activité, collectif de concepteurs

Nombreuses sont les études en Ergonomie et en Psychologie du travail confirmant la contribution d'acteurs pluriels à la conception, précisément l'élargissement de la sphère des concepteurs à des personnes considérées jusque-là comme non conceptrices (Darses, 2009). Cette perspective rejoint un point de vigilance portant sur l'écueil d'une division du travail entre ceux qui conçoivent les plateformes de formation et ceux qui les utilisent (Mouton & Flandin, 2017). L'une des hypothèses porte sur l'intérêt pour les usagers de mieux comprendre la démarche de conception des plateformes pour construire le sens des matériaux et les usages. Considérer les acteurs comme des co-concepteurs nécessite de questionner les modes de coopération et les processus de construction d'un collectif de conception. C'est dans ce contexte que notre étude visait l'analyse de l'activité d'un collectif engagé dans la conception de la plateforme numérique NéopassCadres à destination des cadres de l'éducation nationale (Chefs d'établissement et Inspecteurs de l'éducation nationale) et des formateurs. Inscrite dans le programme Néopass (Ria, 2022), cette plateforme propose un ensemble de ressources vidéo centrées sur les situations de travail emblématiques des cadres, leurs expériences vécues, les regards croisés de pairs et les analyses des chercheurs. Trois équipes ont participé à l'étude : l'équipe pilote NéopassCadres (EqNPC) ; l'équipe des Néocadres (NC) ; et enfin l'équipe de formateurs de cadres (FC) intervenant dans les formations académiques du Rectorat de Lyon. Trois types de données ont été recueillis, des données relatives aux comptes rendus des réunions de l'EqNPC, des NC et des FC dans lesquels figuraient des notes d'analyse ; des données d'enregistrement audio-visuel des réunions de conception (septembre 2019 à juin 2021) ; des données d'entretiens d'autoconfrontation sur les traces des réunions. L'ensemble des données d'enregistrement des réunions a été transcrite *verbatim* pour ensuite faire l'objet d'une analyse de contenu permettant d'identifier les objets de discours et leur développement dans les dialogues de conception selon les catégorisations de Haapasaari et al. (2016). Les résultats rendent compte (i) du processus de construction d'un collectif dans les espaces d'analyse des matériaux vidéo et de simulations d'usage médiées par les visuels prototypiques ; (ii) du développement de l'activité des cadres, en particulier de la réflexivité nourrie par les prises de conscience collectives et la conflictualité dialogique.

#### Bibliographie

Darses, F. (2009). Résolution collective des problèmes de conception. *Le travail humain*, 72(1), 43-59.

Mouton, J.-C. et Flandin, S. (2017). Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation : un essai d'analyse d'une coopération orientée activité. *Raison et passions*, 17 (1), pp.149-170. hal-01544706

Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation : observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass®. In B. Albero, & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Enquêter dans les métiers de l'humain*. Dijon : Éditions Raison et Passions.

## Communications individuelles | AREF\_S15B\_15

### *L'intersubjectivité au cœur d'un dispositif de recherche-formation d'entraîneurs de rugby*

**FLEUREAU Baptiste<sup>1</sup>, MOUCHET Alain<sup>1</sup>, ROBIN Jean-François<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales LIRTES, France ; <sup>2</sup>Laboratoire Sport Expertise et Performance (SEP), France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Enseignement et formation professionnels

*Mots-clés* : Intersubjectivité / Entraîneurs / Pratique réflexive / Communication / Rugby

#### Introduction

Notre étude s'inscrit au sein de l'approche technologique en STAPS (Bouthier & Durey, 1994) et de la didactique professionnelle (Pastré, 2011). Nous développons un modèle spiralaire qui alterne des phases de recherche et de formation. Premièrement, nous mettons en œuvre des études de cas nous permettant d'accéder au vécu intersubjectif se développant au cours des communications entraîneur-joueurs à l'entraînement. Les données recueillies nous permettent ensuite de construire des outils pédagogiques basés sur le vécu des praticiens que nous mobilisons lors de sessions de formation des entraîneurs.

Ce travail vise à répondre à la problématique suivante : le réinvestissement du vécu des acteurs engagés dans les communications au cours des entraînements et le partage d'expérience lors de sessions de formation permettent-ils de transformer les pratiques des entraîneurs en ce qui concerne les stratégies et techniques de communication ?

Nous présentons ainsi un dispositif de formation des entraîneurs de rugby portant sur l'efficacité communicationnelle à l'entraînement.

#### Méthodologie

Notre méthodologie comprend deux phases interactives qui alternent entre le recueil de données sur le terrain et des séquences de formation des entraîneurs. La première phase nous permet de cerner au plus près les différentes facettes de l'activité, avec ses aspects observables et les processus sous-jacents. Cette approche holistique nous permet d'accéder au vécu des acteurs dans leur pratique et d'alimenter les sessions de formation. Ensuite, nos sessions de formation alternent des périodes de travail individuel basées sur un retour réflexif des praticiens sur leur propre pratique (Schön, 1994) et des échanges collectifs permettant la création d'une dynamique entre pairs qui participent à la co-construction de techniques communicationnelles efficaces.

#### Résultats



---

La prise en compte du vécu subjectif des joueurs à l'entraînement comme outil pédagogique a permis d'amener les praticiens à échanger autour des communications efficaces et à proposer des pistes de transformation pour optimiser leurs actions futures. Nos sessions de formation ont permis de co-construire des techniques d'intervention communes pour les entraîneurs du club.

Nous voyons apparaître des transformations rapides relatives aux techniques mobilisées dans les pratiques des entraîneurs à l'entraînement, de manière individuelle et collective.

### Discussions

Nous discutons ici de la construction des espaces de formation des praticiens issue de l'analyse de leur activité en situation réelle (Tourmen, 2014) et les effets de l'articulation entre recherche et formation. Nous retrouvons dans notre travail un enchaînement entre réflexion de l'action (Vermeresch, 2012), réflexion partagée sur une activité conscientisée et un retour à l'action.

#### Bibliographie

- Bouthier, D., & Durey, A. (1994). Technologie des APS. Impulsions, 1, 95-124.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes. Presses universitaires de France.
- Schön, D.-A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (Logiques).
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : Principes et évolutions. Savoirs, 36(3), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- Vermeresch, P. (2012). Explicitation et phénoménologie : Vers une psychophénoménologie. Presses universitaires de France.

## Quand étudiants et maitres de stage sont invités à se questionner sur les postures d'accompagnement

**NOËL Stéphanie<sup>1,2,3</sup>, CRASSON Carole<sup>4</sup>, FAGNANT Annick<sup>1,2,3,5</sup>**

<sup>1</sup>ULiège, Belgique ; <sup>2</sup>CIFEN ULiège ; <sup>3</sup>UR Didactifen ; <sup>4</sup>HELMo Sainte-Croix Liège ; <sup>5</sup>UR Equale

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Formation continue, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Stage, stagiaire, maître de stage, accompagnement, postures

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Décret définissant la formation initiale des enseignants (FW-B, 2021) prévoit d'organiser « une formation préparant à la fonction de maître de stage » (art. 41 §2, p. 30). Ce projet de formation est ambitieux mais nécessaire car actuellement les enseignants n'y sont pas formés (Dejaegher & al, 2019) et des écarts existent entre « l'idéal prescrit des textes, la réalité de l'activité professionnelle vécue au quotidien, et les conceptions qu'ont les maîtres de stage » (Mieusset, 2013, p. 48). Des huit « dilemmes » que cette auteure a mis en évidence et auxquels chaque tuteur doit inévitablement faire face, nous en avons sélectionnés quatre centraux qui ont été respectivement associés à quatre moments-clés du stage.

Cette recherche exploratoire vise à mieux comprendre ces dilemmes en confrontant le point de vue des acteurs principaux. Concrètement, en début d'année, un questionnaire est soumis séparément aux étudiants en AES en psychologie et à leur maître de stage. Celui-ci vise à cerner, d'une part, les attentes des étudiants quant aux postures de leur accompagnateur aux différents moments-clés et, d'autre part, les perceptions des maîtres de stage des postures qu'ils jugent efficaces à ces mêmes moments. Ensuite, un entretien en binôme (étudiant/maître de stage) est planifié au terme du stage. L'objectif est double : de confronter les réponses formulées dans le questionnaire initial aux événements qui auront fraîchement eu lieu, et identifier les indicateurs qui semblent guider les modalités d'accompagnement des maîtres de stage dans le feu de l'action. Enfin, seront déterminées les postures que les deux acteurs auront jugées efficaces à chaque moment et pour quelles raisons. Pour cela, nous nous baserons sur un continuum allant d'un *style directif* à *style non directif* (Henissen & al, 2011) où sont intégrées les cinq postures du tuteur suivantes : imposeur, organisateur, co-constructeur, facilitateur ou émancipateur (Colognesi & al, 2018).

En croisant le point de vue des étudiants et des maîtres de stage autour d'une expérience de stage singulière, les données qualitatives recueillies auprès de trois binômes seront présentées. Ces analyses de cas devraient permettre d'apporter un éclairage original à la problématique des dilemmes fréquemment mentionnées dans la littérature. A moyen terme, l'analyse de ces « dilemmes », qui ne devraient en réalité plus en être si les enjeux de l'accompagnement étaient mieux perçus par chacun des acteurs, pourrait être ré-exploitée dans le cadre des futures formations maîtres de stage.

#### Bibliographie

- Colognesi, S., Parmentier C. & Van Nieuwenhoven C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire : le point de vue des stagiaires. In Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. & Beusaert, S (Eds). L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière (pp 29-44). Presses Universitaires de Louvain.
- Dejaegher, C, Watelet, F, Depluvrez, Y, Noël, S & Schillings, P (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. Activités [En ligne], 16-1. Mis en ligne le 15 avril 2019. Retrieved from : <http://journals.openedition.org/activites/4183> ; doi: 10.4000/activites.4183
- FW-B (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2021). Projet de décret réformant la formation initiale des enseignants. Adopté au Parlement en décembre 2021.
- Henissen, P., Crasborn, F. & Brouwer, N. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. In Educational Research Review, 3, 168–186.
- Mieusset, C. (2013). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en Formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation. Reims : Université de Reims Champagne-Ardenne.

*La facilitation en formation d'adultes : la pédagogie au service de l'apprenance.*

---

## **TCHENG BLAIRON Catherine**

Université Paris Nanterre, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Formation continue, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Facilitation, formation d'adultes, apprenance, autodétermination, auto-efficacité

Cette communication a pour objet de définir un concept polysémique : la facilitation dans le champ de la formation des adultes.

Le point de départ de notre réflexion est un paradoxe de la formation des adultes : « On ne peut forcer à apprendre, du moins autrement qu'en surface. Le projet de formation d'autrui s'arrête aux portes de l'apprenance : si l'on peut concevoir de « former » un autre que soi, il est inimaginable de penser le faire apprendre malgré lui. » (Carré, 2005). En effet, la théorie sociale cognitive avec les concepts d'auto-efficacité (Bandura, 1986 *in* Bandura, 2007) et d'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) permettent d'affirmer que l'adulte apprend dans la mesure où il le souhaite ou y trouve une utilité en se fixant des buts, en mettant en œuvre des stratégies qu'il se construit, en réfléchissant à ses apprentissages, et en interaction avec les autres.

D'un autre côté, les pédagogues, les formateurs-trices d'adultes, les ingénier-es pédagogiques, dans la dynamique des commandes auxquelles elles répondent, cherchent comment « faire apprendre » avec efficacité, voire efficience. Alors faut-il encore former, ou essayer de former ?

Faciliter l'apprentissage, qui pourrait se définir comme aider des personnes à apprendre ensemble apparaît comme une troisième voie possible entre l'intention d'agir sur autrui, et l'abandon de l'autre à son projet et à son chemin (Carré, 2020).

Mais que veut dire « facilitation de l'apprentissage » concrètement ? On procédera à une analyse conceptuelle inspirée de celle de Léon (1978) à partir de 3 approches exploratoires :

- Une approche conceptuelle, basée sur une revue de littérature, où l'on retrouvera les dimensions complémentaires venues enrichir le mot au fil de son histoire étymologique : dimension productive du « faire », dimension motivationnelle, dimension d'aide au projet d'autrui, dimension posturale également du facilitateur ou de la facilitatrice.
- Une approche opératoire, pratique, montrant comment concrètement l'intention d'inclusion se concrétise dans la facilitation, au travers de l'analyse d'un dispositif. On verra ainsi que la facilitation concerne la conception, l'animation, l'évaluation d'un dispositif formatif.
- Une approche du champ notionnel tel qu'évoqué au cours d'entretiens exploratoires par des professionnel·les de la facilitation d'horizons variés : facilitation graphique, formation d'adultes, pédagogies actives, accompagnement de créateurs ou créatrices d'entreprise, art-thérapie.

Nous clarifierons ainsi un concept permettant aux professionnel·les de la formation d'adultes de basculer d'un paradigme de formation d'autrui au paradigme de l'apprenance : la facilitation.

### *Bibliographie*

Bandura, A. (2007). Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle. (2e édition). De Boeck & Larcier (Ouvrage original Self-efficacy publié en 1997).

Carré, P. (2005). L'apprenance – vers un nouveau rapport au savoir. Dunod.

Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance. Dunod.

Deci, E & Ryan, R. (2002). Handbook of Self-Determination Research. University of Rochester Press.

Léon, A. (1978). II. Les orientations de l'analyse conceptuelle. Dans M. Debesse et G. Mialaret (dirs.), *Traité Des Sciences Pédagogiques, Education Permanente Et Animation Socioculturelle*. (pp. 23-28). PUF.

## ***Fonction tutoriale dans l'apprentissage du métier d'architecte en situation de travail***

### **MORNATA Cecilia**

Université de Genève, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Langage et éducation, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : apprentissage en situation de travail, participation, tutorat, interaction, architecture

L'architecture représente un domaine d'activité particulier. Premiers des arts majeurs et comprise dans les beaux-arts, l'architecture répond à des besoins sociaux, via l'alliance de technique et d'esthétique permettant une structuration de l'espace et des pratiques sociales qui s'y inscrivent. Observer les contextes dans lesquels elle se déploie revient à observer une pratique sociale où les objets créés sont fortement sémiotisés (Malaud, à paraître).

En partant du postulat que ces significations sont co-construite, négociées et partagées au sein du collectif de travail (Lave & Wenger, 1991), en vue de produire une réponse commune conforme aux besoins identifiés, nous explorons dans une recherche plus large, comment, un.e novice stagiaire en architecture, est accompagné.e dans un bureau d'architecture, par l'environnement de travail (collègues, clients, tâches, objets, ...) à participer à cette activité et à apprendre le métier d'architecte.

Cette communication, s'intéresse à un volet de cette recherche, la fonction tutorale, ici endossée par un architecte lors de la mise en forme numérisée en 3D d'un projet architectural par une stagiaire. A partir de matériau empirique audio-vidéo documentant les échanges entre l'architecte et la stagiaire, nous proposons d'identifier et analyser les interactions tutorales en situation de pratique professionnelle et de contribuer ainsi aux travaux existants portant sur l'activité réelle des tuteurs (Kunégel, 2011 ; Durand, Trébert et Fillettaz, 2015), mais dans un champ non encore exploré qui est celui de l'architecture.

Dans cette perspective, notre recherche s'inscrit dans une approche interactionnelle de l'activité collective, qui considère l'interaction entre individus comme située et multimodale (faisant appel à des ressources multiples et non pas uniquement verbales) et s'inscrivant dans un processus temporel et séquentiellement ordonné, qui prend place dans un environnement partagé, via des ressources sémiotiques, en vue de conduire une action commune (Fillietaz *et al.*, 2021).

Les méthodes mobilisées pour cette recherche visent à documenter l'activité réelle entre l'architecte et la stagiaire au cours d'une journée, via des enregistrements vidéo, en plus de la prise de connaissance de documents en lien avec l'activité. Les données font l'objet d'une analyse interactionnelle.

La présentation rendra compte des premiers résultats de la recherche quant aux interactions tutorales et aux formes d'organisation de participation à l'activité dans le cas présenté. Ces résultats seront discutés à la lumière des recherches menées dans le domaine du tutorat. Des perspectives en termes de recherche et de retombées pratiques seront aussi évoquées.

#### Bibliographie

Durand, I., Trébert, D., & Fillietaz, L. (2015). Offre et prise de place: l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. *La part du langage: pratiques professionnelles en formation*, 31-60.

Fillietaz, L., Bimonte, A., Kolei, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., ... & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, (2), 11-51.

Kunégel, P. (2011). Les maîtres d'apprentissage: analyse des pratiques tutorales en situation de travail. Harmattan.

Lave, J. Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Malaud, D. (à paraître). *Architecte joueur: un faiseur de mondes*. Suisse : Infolio.

## COMMUNICATIONS ESA – Jeudi 15.09.2022, 13:00 – 14:30

### Educational Policies: Scope and Efficiency | ESA\_S15B\_01

Président(e) de session : AUBERT Adriana

#### *Innovation against Equality : the New Public Management in primary school in France*

**CHOPIN Marie-Pierre<sup>1</sup>, SINIGAGLIA Jérémy<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>CeDS, Université de Bordeaux, France ; <sup>2</sup>SAGE, Université de Strasbourg, France

Mots-clés : Educational policies, educational inequalities, New Public Management, innovative projects

Launched in 2019 by the French government, the "Educational Cities" are presented as a label of excellence that promotes the "great alliance" of all educational actors in the priority areas of urban policies (Pinsolle, J., Bordieq S., Aillères M. (to be published in 2022)). At first sight, this instrument (Lascoumes & Le Galès, 2007) follows policies encouraging the opening of schools to the outside world and the reduction of educational inequalities. In practice, a survey conducted in 2021 in one of the Educational Cities shows that this instrument contributes to the dissemination of a model of educational action typical of the new public management. Interviews with key actors of this Educational City and observation of a school council show that the implementation of the ECs consists of replacing the allocation of resources on the basis of social criteria with the selective funding of "innovative projects", which can even include the simple purchase of school furniture. The call for innovation thus contradicts the founding principles of priority educational policies (Rochex, 2011).

The paper will be organised into three parts.

1. The first part will review the national context of the production and implementation of the label of "educational cities" and the criticisms it generates.
2. The second part shows the role played by some key players in educational Cities in the dissemination of the philosophy (or even the doxa) of project-based management.
3. The third part analyses the reaction of users (teachers, head teachers, trade unions) to the implementation of Educational Cities, between resistance (individual and collective) and strategies to capture resources (potentially generating inequalities).

#### Bibliographie

Rochex J.-Y. (2011), « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? », *Revue française de pédagogie*, 177 | 2011, 5-10.

Lascoumes P. & Le Galès P. (2007). Introduction : Understanding Public Policy through Its Instruments: From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance*, 20 (1), pp.1 - 21.

Pinsolle, J., Bordieq S., Aillères M. (to be published in 2022). « Monografías comparativas para entender la educación. Virtudes y escollos estimados de una metodología de investigación para el estudio de las políticas públicas. El caso de las "Cités éducatives" en Francia". *Intervención*.

#### *The role of "educational commons" in reversing inequalities: interviewing the policymakers*

**CAPPELLO Gianna, SIINO Marianna**

---

University of Palermo, Italy

*Mots-clés* : Inequalities, education, commons, policies, policymakers

### Introduction

This paper reports the preliminary findings derived from the analysis of a vast corpus of textual data collected by interviewing policymakers within the Horizon 2020 project *SMOOTH*, aiming to introduce and study the paradigm of the “commons” as an alternative value and action system in the field of education for children and young people from 4 to 16 years old.

Fieldwork focused on two key concepts of the project: educational inequalities and the policies for reversing them and fostering social inclusion, starting from two basic assumptions widely confirmed in literature (Ball 1990; Hadjar, Gross 2016; Lloyd 2000, OECD 2017, 2018; Salverda et al. 2014; Valle 2004; Whitley 2002):

1. policies that reduce educational inequalities are likely to reduce also social inequalities
2. systematic monitoring and evaluation improve understanding of the complex interplay between educational policies, practices, and inequalities.

Our *research* questions followed two different lines of inquiry. The first concerns the policymakers' *perception and definition of educational inequalities*. The second one concerns their views on policies' *actions and impact*.

### Methodology

Our fieldwork included 29 in-depth interviews and seven focus groups with policymakers of different institutional levels working in private and public organisations, selected as privileged witnesses.

Participants were selected from the European partner countries of the *SMOOTH* project: Belgium, Estonia, Germany, Greece, Italy, Spain, Portugal, and Sweden.

### Results

We have collected evidence that most of our interviewees know that educational inequalities are a multifactorial phenomenon determined by the socio-economic context; the family background, the relationship with significant adult figures; the cultural models dominant in the living context; the compensatory capacity of education, both formal and non-formal. They also know the importance of creating a multi-actor educational environment tailored to each child's specific needs, local community, family, etc.

Many interviewees recognise that school education (with its “compensative” offer) is at the core of any interventions to reverse educational inequalities. However, they also recognise that school is also part of the problem as it, in fact, reproduces (if not exacerbates) such inequalities. In the same direction, many interviewees suggest that it is necessary to rebuild the educational potential of the local community and commit to the co-design and co-management of the common good, generative of a sense of belonging, which is the very basis of the existence of any community.

Finally, constant evaluation is the key to understanding how inequalities in education originated and can be reduced in the future.

#### *Bibliographie*

Ball, S. J. (1990) *Discipline and chaos. The new right and discourses of derision. Politics and policy making in education*, London: Routledge.

Hadjar, A., Gross, C. (2016) *Education Systems and Inequalities: International Comparisons*, Policy Press

Lloyd, C. (2000) 'Excellence for all children false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century,' *International Journal of Inclusive Education*, 4: 133-151.

OECD (2017) *Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework*, available at: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2017\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2017)11&docLanguage=En)

OECD (2018) *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*, Paris: OECD Publishing.

Salverda et al. (2014) *Changing Inequalities in Rich Countries: Analytical and Comparative Perspectives*. Oxford University Press

Valle, J. M. (2004) 'La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico,' *Revista Española de Educación Comparada*, (10): 17-60, <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7389>

Whitley G. (2002) *Making Sense of Education Policy. Studies in the Sociology and Politics of Education*, London: Sage.

## *Thinking school spaces and professional practices associated with the service of an innovative pedagogy based on trust and the success of all.*

### **LE MOUILLOUR Ségolène**

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE L'OUEST, France

*Mots-clés* : Spaces, Postures and professional practices, Discontinuities and continuities, Relationship to knowledge

Dropping out is a process that leads young people to leave the school system every year without having obtained a qualification equivalent to the baccalaureate or a vocational diploma. The fight against school dropout is an absolute French priority and an issue within the framework of the "Europe 2020 Strategy" (Eduscol, 2020). This research communication is based on a research project which focuses on the process of acquiring knowledge and skills of young dropouts as part of the deployment of an innovative establishment project implemented since the start of the 2020 academic year within a college opened by the Institution *Apprentis Orphelins d'Auteuil*. We will answer the following research question: How does this innovative educational project, designed for students, shift the representations, the relationship to knowledge of education professionals in charge of supporting them? All the members of the educational team are committed alongside the researchers to a research that we can qualify as "collaborative". The interactional dynamics implemented by the methodology deployed have generated shifts among these education professionals. On the basis of their accounts, the professionals were able to retrace their activity and their respective

---

paths (Clot, 2008). The materials collected over the course of this research show how much the different places occupied (Class/the SAS/external areas/the boarding school, etc.) are just as much the products of an organizational and institutional factory as living and educational spaces invested by the actors, with their respective perceptions and representations (Di Méo, 1998). We will first show how the project of the establishment was able to reveal the emergence of a new shared territory, at the crossroads of a space lived - produced or represented for each member of the team. From the second chance path located on the student side, discontinuities and continuities appear on the side of professional practices and postures, in the service of an educational alliance (Bucheton, 2020). We will present in a 2nd time, how the spaces invested by research have also allowed these professionals to question their relationship to knowledge (Charlot, 1999) by changing their practice and posture in the service of the student.

#### *Bibliographie*

- Bucheton, D. (2020) Les gestes professionnels dans la classe – Éthique et pratiques pour les temps qui viennent. ESF.
- Charlot, B. (1999) Du rapport au savoir – Éléments pour une théorie. Anthropos. Economica.
- Di méo, G. (1998) Géographie sociale et territoires. Nathan Université.
- Le Mouillour, S. (2017) Le rapport au savoir, toute une histoire... Dans le Rapport aux savoirs en éducation, p 43-59. Les acteurs du savoir. Paris. <https://eduscol.education.fr/899/lutte-contre-le-decrochage-scolaire - dec 2020>

### *Different territories, different strategies, same goals*

**GONÇALVES Eva, CAPUCHA Luís, SEBASTIÃO João, PINTASSILGO Sónia, CAPUCHA Rita**

CIES-Iscte, Portugal

*Mots-clés* : Local government, demographic and socioeconomic contexts, local education policies, well-being

One of the recent trends in educational policies is to implicate local actors in the strategic planning of education (Chang, 2008). Consequently, local action plans proliferate, internationally, as well as in Portugal. Strategic planning has become crucial to the definition of education policies by the local governments (municipalities). Educational policies, including local action plans, must also consider the current goals for education in the direction of individual and collective future well-being (OECD, 2019): a strong bet in schools digitalisation, in inclusive approaches and in working to promote students' agency are nowadays strongly advised. Recently, COVID-19 pandemic highlighted teaching and learning strategies, worldwide, still focus mainly on teachers' agency, do not use digital technologies to their full potential and have incipient inclusive practices, which contributed to increasing social differences among students.

The overall Portuguese scenario points to increased population ageing and the subsequent decreasing number of students. However, we must consider the contrast between the urban littoral and the rural interior. The first characterized by a territorial dynamic of high population density and the concentration of socioeconomic opportunities. While the second is a low-density territory with scarce employment opportunities, intensified desertification and emptying, and even closing, of schools. We aim to analyse how different local action plans can respond to the specificities of their territories and, simultaneously, work to achieve the mentioned global goals. Aside from financial constraints associated with that process, local strategic planning also must consider the territories demographic and socioeconomic specificity.

We used a mixed methods research strategy and compared field notes, the discourse of local actors, the strategic documents and socioeconomic and demographic statistical data collected/produced during the elaboration of two diagnostic studies conducted by our team for the elaboration of strategic educational plans: in one municipality from the Lisbon Metropolitan Area - Oeiras; and another in Baixo Alentejo.

First results point to strategies to a proactive strategy aiming to build a future able to answer a high and diversified educational demand within a dense social and productive territory in Oeiras in the Metropolitan Area. And to a "damage control" strategy where education is considered a survival instrument within the rural interior of Baixo Alentejo. Aside the differences between littoral and interior, socioeconomic and demographic diversity within each territory adds challenges to the definition of municipal and regional action plans. However, local actors from both territories aim to achieve similar goals, mainly schools' digitalisation and inclusive approaches.

#### *Bibliographie*

- Chang, G.-C. (2008). Strategic Planning in Education: Some Concepts and Methods. International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris.
- OECD (2019). Future of Education and Skills 2030 Concept Note. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf)

---

## School in Disadvantaged Areas | ESA\_S15B\_02

Président(e) de session : TARABINI Aina

### *Excellence is “our weapon”: School-Choice of Arab-Palestinians in Israel*

**MESHULAM Assaf, MAJDUB Towibah**

Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Mots-clés : School choice, Parental choice, Marginalized communities, Middle-class

This study aims to understand how middle-class Arab-Palestinian parents, citizens of Israel, choose schools for their children. In particular, the study focuses on the reasons behind these parents' choice of Jewish public schools, the strategies they employ in choosing the schools, and the concerns and compromises involved in this choice. The study corresponds with recent research on school choice of parents from marginalized communities, whose choices are mostly absent in traditional research (e.g., Ball et al., 2013; Pedroni, 2005; Rollock et al., 2015; Vincent et al., 2012). Specifically, our study of the school choice of middle-class Arab-Palestinian parents offers a deeper understanding of middle-class minority communities, through an analysis of the intersection of class, race/ethnic origin, religion, and national identity in the decision-making process. Furthermore, we examine the strategies and practices adopted by Arab-Palestinian middle-class parents living in Jewish localities in the south of Israel, in choosing their educational frameworks.

#### Methodology

This study employs a qualitative approach in its methods. We began the ongoing data-gathering process in May 2021. To date, we have conducted 45 (1/3 in person; 2/3 via zoom) semi-structured interviews (Kvale & Brinkmann, 2009) with Palestinian parents living in Jewish communities in southern Israel, focusing on how these parents choose educational frameworks for their children. We used inductive thematic analysis (Creswell, 2008).

#### Results

Preliminary findings suggest that while parents' reasons for their choice of schools correspond with findings in the prevalent literature, they also offer certain nuanced explanations beyond those traditionally presented. 1) *Academic Excellence*: a prominent in the literature (e.g., Jabbar & Lenhoff, 2020) and emerged in our study as well. However, parents in our study expressed the importance of academic excellence as “our weapon” in a society that marginalizes them. 2) *Values and Discipline*: This reason emerges in the prevailing parental choice research as well; however, parents also expressed the importance of self-confidence “similar to Jewish students” as an important reason for their choice of Jewish public schools, in contrast to the traditional obedience-focused education in the Arab-Palestinian schools. 3) *Future Benefit*: Again, while also a prominent reason for parental choice in the prevalent research, parents in our study presented a unique aspect to this consideration for them, discussing how learning Hebrew and exposure to the dominant Jewish population could assist them with dealing with racism and an inequitable society in the future.

#### Bibliographie

Ball, S. J., Rollock, N., Vincent, C., & Gillborn, D. (2013). Social mix, schooling and intersectionality: Identity and risk for Black middle class families. *Research Papers in Education*, 28(3), 265-288.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education.

Jabbar, H., & Lenhoff, S.W. (2020). Parent decision-making and school choice. In M. Berends, A. Primus & M. G. Springer (eds.), *Handbook of research on school choice* (2nd ed. pp. 351-364). New York: Routledge.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.

Pedroni, T. C. (2005). Market movements and the dispossessed: Race, identity, and subaltern agency among Black women voucher advocates. *The Urban Review*, 37(2), 83-106.

Rollock, N., Gillborn, D., Vincent, C., & Ball, S. J. (2015). *The colour of class: The educational strategies of the Black middle classes*. Routledge.

Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., & Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 337-354.

### *Homeschooling in socially disadvantaged areas: resisting to and/or renewing social inequalities?*

**BONGRAND Philippe<sup>1</sup>, GLASMAN Dominique<sup>2,1</sup>, BACHI Jasmine<sup>3,1</sup>**

<sup>1</sup>CY Cergy Université, France ; <sup>2</sup>Université Savoie Mont Blanc ; <sup>3</sup>ENS de Lyon

Mots-clés : Inequalities, Homeschooling, Socially disadvantaged areas

#### Introduction

Homeschooling here refers to children of compulsory school age who are not enrolled in school, but deliberately educated by their parents at home. Focusing on the United States, the available literature emphasizes that, at least until the pandemic, homeschooling has been mainly carried out by middle-class, white and conservative families (Kunzman & Gaither, 2020). However, studies about European societies, where homeschooling is marginal but increasing (Gaither, 2017), prevent from transposing these findings. Qualitative studies here show more social diversity (Bhopal & Myers, 2018; Bongrand & Glasman, 2018). The sociological scope of homeschooling in Europe thus remains enigmatic: what is the proportion of working-class

---

families who home educate? Do these working-class families implement educational strategies, for example in order to bypass local schools they view as unsatisfactory, or, on the contrary, are they the victims of a process of exclusion from (or even by) the school system? If home education develops among high and low social status families, how does this phenomenon take part into the comprehensive production of school inequities?

### **Methodology**

In France, homeschooled children quadrupled in fifteen years (2020: 60,000 children out of 8 million, i.e. 0.5%). Avoiding the convenience samples that homeschooling studies often use, we study all 2011-2020 homeschooling families living in A., a socially disadvantaged medium-sized city. On the one hand, we investigate all administrative records gathered by local authorities about 138 homeschooled children from 74 different families. We study the parents' socio-professional status and their motivations for opting-out from school. We compare these local figures with the regional and national data we are building in our ongoing ANR (French national research agency) research project. On the other hand, we conduct interviews with mothers about the genesis of their choice to homeschool. Our goal is to interpret this choice from the point of view of reproduction and/or resistance to social inequalities.

### **Preliminary Results**

First we demonstrate the over-representation of working-class families within homeschooling families of the city A. Thus, most of them live in the most disadvantaged neighborhood. Then we show that, as compared with higher status family, these families' motives for homeschooling deal more often with public school and less with family choice or child's needs. Third, we state that these families strategies vary by age and gender, with girls being more likely to quit school at the second grade age.

#### *Bibliographie*

Bhopal, K. & Myers M. (2018). Home Schooling and Home Education. Race, Class and Inequality. Abingdon, New York : Routledge

Bongrand, P. & Glasman, D. (2018). Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent. Revue française de pédagogie. 205, 5-19.

Gaither, M., (ed.) (2017). The Wiley Handbook of Home Education. Chichester : Wiley Blackwell.

Kunzman, R. & Gaither, M. (2020). Homeschooling: An Updated Comprehensive Survey of the Research. Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 9(1), 253-336.

## *Poverty in School. Perspectives and pedagogical practice of teachers and social workers in elementary schools*

**STEINER Christine, SCHNEIDER Ramona, LÜRING Klara, STEINBERG Hannah, ZERLE-ELSÄßER Claudia**

German Youth Institute, Germany

*Mots-clés* : poverty, primary school, teacher, social worker

### **Introduction**

There is a large body of empirical evidence in educational sociology about the many difficulties and disadvantages that children and young people from low-income and formally uneducated families experience at school. Studies on the development of academic achievement and of the educational participation of students mainly focus on the resources and action practices within the families. The resources and pedagogical practices at school are discussed less frequently and the present results vary widely. On the one hand, the present findings show that stereotypes about poverty are widespread among teachers, and those poor children are equated with underperforming students (Junge et al 2021, Gorski 2012).

On the other hand, especially students in disadvantaged circumstances can be supported through a positive school climate (Hopson & Lee 2011). For this, however, school development processes are necessary, which are strongly connected with the idea of cooperation of various educational professions and the participation of out-of-school partners (Hayes 2016). Against this background, the paper examines the question of how members of different educational professions perceive poverty and how they address the educational disadvantages that result for students from low-income families.

### **Methodology**

The study is part of an ongoing research project that started in 2021 about the experiences that low-income families make during their child's school attendance in elementary school. Besides interviews within nine families, we conducted an overall of 14 problem-centered interviews with headmasters, teachers, and school-based social workers at the four elementary schools the students are enrolled.

### **Preliminary Results**

The perception of poverty by teachers and social workers is primarily based on everyday observations. However, while teachers focus on material aspects of poverty, making them the cause and consequence of deficits in parenting, social workers primarily address aspects of child well-being and family support. The common vanish point of both professions is behavioral problems of the students, the treatment of which teachers expect from social workers. This leads to a focus of support on "particularly difficult cases", so that students from poor families who do not appear to fall into this problem grid receive little attention. All schools put a lot of effort into putting together extra-curricular activities. However, due to the perception of poverty, they are more oriented on filling up the perceived lack of a "good childhood" than on giving poor students that they and their parents want and need for their future education.

#### *Bibliographie*

---

Gorski, P. C. (2012). Perceiving the problem of poverty and schooling: Deconstructing the class stereotypes that mis-shape education practice and policy. *Equity & Excellence in Education*, 45: 302–319.

Hayes, Debra (2016). Teachers' Work in High-Poverty Contexts: Curating Repertoires of Pedagogical Practice. In: Lampert, Jo; Burnett, Bruce (eds.): *Teacher Education for High Poverty Schools*. Springer: Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-22059-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-22059-8_12) 2016

Hopson, Laura M.; Lee, Eunju (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Service Review*, 33: 2221-2229. DOI:10.1016/j.childyouth.2011.07.006

Junge, Matthias; Nerdinger, Friedemann; Koevel, Arne (2021). „Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach“. Eine Grounded Theory-Studie zu Armutskonstruktionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift der Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 41(1): 57-72.

## *Working-class fractions in the transitions to upper secondary education*

**MONTES Alejandro**

UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA, SPAIN

*Mots-clés* : Working-class fractions, Upper secondary education, Educational inequalities, Practical rationales, Educational transitions

For a large part of society, speak about 'social class' is to speak of an archaic and outdated concept. In part, this perception may be produced by the extended non-realistic representation of the different social classes as homogeneous groups, which do not recognise their numerous particularities and nuances. Nonetheless, the research increasingly delved into the particularities of the different working-class fractions (Savage, et al., 2013; Ball & Vincent, 2007). Conceptualising different class fractions makes it possible to grasp different identities that go beyond the conception of the working- and the middle-class as two large homogeneous blocks. Studies such as those by Ball & Vincent (2007) reveal the differences in the way these sub-groups use the local space, building links between meanings, contexts and relationships, as well as participating in different types of social relationships. The differentiation of class fractions has allowed a deeper understanding of youngsters' unequal experiences in specific fields, such as education, and of the rationalities guiding their decision-making process (Ball & Vincent, 2007; Hodgkinson & Sparkes, 1997) in the transition from lower to upper secondary. In that context, relevant questions arise. How working-class heterogeneity is reflected in the educational trajectories of working-class students? What resources do they have and how do they operate when choosing some tracks or others? In order to answer these questions, an analysis has been developed based on 53 interviews with working-class students in Madrid and Barcelona. The present communication focuses on how the different working-class fractions face the processes of choice and transition to upper-secondary education. With this aim, it analyses how working-class youngsters use their different resources –whether or not recognized by the hegemonic school culture– and deal with the tensions between class and learner identities. In this sense, the analysis identifies different practical rationales underlying the choices made in the transition to upper-secondary education and provides new evidence to understand the socio-educational inequalities that are hidden in educational transitions.

*Bibliographie*

Ball, S., & Vincent, C. (2007). Education, class fractions and the local rules of spatial relations. *Urban studies*, 44(7), 1175-1189.

Hodgkinson, P., & Sparkes, A. (1997). Careerism: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*. 18(1): 29-44. Doi: 10.1080/0142569970180102

Savage, M., et al. (2013). A new model of social class? Findings from the BBC's Great British Class Survey experiment. *Sociology*, 47(2), 219-250.

## **International and Transnational Education | ESA\_S15B\_03**

*Président(e) de session* : DEMANET Jannick

### *The Production of Cosmopolitan Strategies Amongst the New Globally-Oriented Elite: Two Contrasting Cases of Legitimacy*

**KIRKWOOD Jennifer Ann Lang**

The University of Edinburgh, United Kingdom

*Mots-clés* : Cosmopolitan strategies, Elites, Education

#### **Introduction**

If we consider the existence of elites, privilege and power, as objective phenomenon, that is, to consider them as an enduring fixture with possession and monopolisation of resources (Weber 1921, Parkin 1979 and Tilly 1998) then what might we miss? Such a view would avoid consideration of new class practices and use of emergent forms of schooling; the ways in which privilege and power are made and enacted in contemporary globalising conditions. In contrast to perceptions of global, international or cosmopolitan schooling creating an “ever-more-singularly educated” elite (Cousin & Chauvin, 2021) this research draws upon a Bourdeusian framework to consider the multiple formulations of globally-oriented measures of legitimacy for these new elites.

#### **Methodology**

This research draws on contrasting ethnographic data from two globally-oriented “world schools”; one in Beijing and the other in New York City. Ethnographic data was generated between 2014 and 2016 during the early and formative years of these “world schools.” and informal interviews were conducted with students (age 5-18), parents, teachers and administrators in both locations.

#### **Findings**



---

Using ethnographic data, this research draws attention to the contextualised strategizing and situated “work” of class-making for the newly-moneyed and globally-oriented elite in both locations. Findings show a shared trajectory to the US Ivy-league found in both locations. Yet, I re-orient the often taken-for-granted significance of this institutional goal and overlap. I highlight instead the meaning and motivations for such a choice in ways that significantly alter the nature of elite legitimacy in each context. As such, this paper considers the production of cosmopolitan strategies as a facet of elite (re)production and as a key outcome of a globally-minded “world school” education. Through consideration of the nature of cosmopolitanism as it was produced in these schools I give close attention to the multiple influences and layers involved in creating the attitudes, practices and forms of elite class-making in Beijing and New York. In so doing, I provide insight to the motivations and characteristics of what they are producing in the name of cosmopolitanism; the measures of becoming a worthy and legitimate globally-oriented elite. This paper will focus on the production of two cosmopolitan strategies, each providing insight to the relational partnership between families and school that capture the in-the-making processes of these new elites.

#### *Bibliographie*

- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1977, *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Thousand Oaks, Sage.
- Cousin, B., and Chauvin, S. 2021. Is there a global super-bourgeoisie? *Sociology Compass*.
- Parkin, Frank. 1979. *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. London: Tavistock.
- Tilly, Charles. 1998. *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press,
- Weber, Max. 2019 [1921] *Economy and Society : A New Translation*, Harvard University Press.

## *International students in Hungary acculturative experiences*

### **MAKAR Sarah**

ELTE University, Hungary

*Mots-clés* : Acculturative stress, social connections, language barrier, homesickness, social aspiration

After creating a governmental scholarship for students from third countries, Hungary has become one of the most popular study destinations for students all over the world. In the previous decade, the number of overseas students in Hungary has tripled. International students confront obstacles and pressures as immigrants in a new society, which impact their living experience in the new country. These difficulties and tensions have an impact on their acculturation manner in the nation. Financial difficulties, housing and living issues, scholastic stress, language barriers, stress due to the loss of familial ties, and perceived prejudice are some of these issues. The goal of this research is to better understand international students' sociocultural acculturation experiences in Hungary. The research's method is a qualitative semi-structured individual interview method; 20 respondents from 3 prominent governmental universities are collected and analyzed. Research questions include main topics such as the motivation to study in Hungary, socio-cultural adaptation and adjustment, possible stressors, perceived discrimination, social connections, acculturation strategies, cultural acquiring and fitting in the new society, and their social aspiration. The study also aims to understand the influence of factors such as the city of residence, university of studies, time spent in the country, and program duration on acculturation and adaptation experiences.

#### *Bibliographie*

- Makar, S. (2021). Senior policy in Hungary, Poland and Russia - Book review. *Magyar Gerontológia*, 13(40), 43–49. <https://doi.org/10.47225/mg/13/40/10808>

## *Mathematical competence and inclusion of Ukrainian school-children into the Swiss school curriculum, case study in the Canton of Vaud*

### **SKIGIN David<sup>1</sup>, VASHKO Nataliia<sup>3</sup>, VASYLIEVA Daryna<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Aid Ukraine Association, Switzerland ; <sup>2</sup>Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences, Kyiv, Ukraine ; <sup>3</sup>H. Skovoroda Institute of Philosophy of National Academy of Sciences, Kyiv, Ukraine

*Mots-clés* : refugee children, well-being, mathematics curricula, Switzerland, Ukraine

Since the war in Ukraine started in February 2022, many children left their war-torn country, alone or together with their families, and fled to neighbouring European countries. As of the 28th of April 2022, over 42,000 settled in Switzerland and between 3,400-3,900 are expected to settle in the canton of Vaud [1]. Refugee children can attend school, but war-related stress, multicultural adaptation, and second language learning negatively impact their scholastic performance. Apart from these factors, differences in national curricula render an objective assessment of Ukrainian children's mathematical competence difficult.

Differences between Ukrainian and Swiss mathematics curricula

We analysed mathematics curricula (for children aged 10-15) in Switzerland [2] and Ukraine [3]. While the content studied is the same, times for studying specific topics differ. In the Ukrainian curriculum, some topics are studied earlier or to a greater extent [4]. A comparative table is provided. Switzerland's focus on competency-based assessment is reflected in its syllabus and tests.

Measuring the mathematical competence of Ukrainian refugees

Surveying Ukrainian refugee children hosted by the canton of Vaud, we asked children aged 11-15 to take maths cantonal reference tests and pre-gymnasial admission exams. The 11-12 age group took the Year 8 test [5] and the 13–15 age group took the Year 11 pre-gymnasial admission exam [6]. The Ukrainian refugees' results are reviewed and compared with those of the Swiss students in the canton of Vaud for 2019. Although the Ukrainian children are under stress, which significantly impairs their

---

cognitive processes (we include the survey results in the study), they still show high scores, indicating a sufficiently high level of mathematical competence among the Ukrainian refugee children.

#### *Bibliographie*

S. d'État aux migrations, "Questions et réponses concernant la crise ukrainienne." <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/sem/aktuell/ukraine-krieg.html> (accessed Apr. 29, 2022).

"Mathématiques et Sciences de la nature." CIIP, 2010.

"Mathematics 5–9 grades. Curriculum for secondary schools." Accessed: Apr. 28, 2022. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>

D. Vasylieva and T. Hodovaniuk, "Math and Coding in STEM education," Vietnam J. Educ. Sci., vol. 1, no. 18, Art. no. 18, 2022, Accessed: Apr. 28, 2022. [Online]. Available: <http://vjes.edu.vn/sites/default/files/vjes.vol18.is01.no08-61-68.pdf>

"Épreuve cantonale référence ECR 2019 Mathématiques 8P eleve." [Online]. Available: [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/epreuves/8P/Epreuve\\_cantonale\\_reference\\_ECR\\_2019\\_MAT\\_8P\\_eleve.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/epreuves/8P/Epreuve_cantonale_reference_ECR_2019_MAT_8P_eleve.pdf)

"Épreuve cantonale de référence de mathématiques 10VP Mai 2019." [Online]. Available: <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/mon-enfant-commence-ou-rejoint-lecole-obligatoire/#c2026024>

## *The turning points on decision making of participation in Erasmus mobility. The case of students of the University of West Greece*

**KARACHONTZITI Elena<sup>1</sup>, VASSILOPOULOS Andreas<sup>2</sup>, STAMELOS Georgios<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Rouen Normandie, France ; <sup>2</sup>Université de Patras, Grèce

*Mots-clés* : student mobility, turning point, narrative identity, Greece

35 years since the foundation of the Erasmus programme, the research interest concerning the programme's impact gains has risen for Sociology of Education. Erasmus + program is at the heart of european education policy about tertiary education. According to Bologna process, student mobility is seen as a major factor into improvement of tertiary education and the goal was that 20% of european student population were participated on Erasmus+ student mobility until 2020. Moreover, the Council of Europe considers international mobility of students and university employees as a great support into construction of european citizenship (EC,2013), into the positioning the european tertiary education on a worldwide level the and into the foundation of a common European labour market.

Transnational research shows that different european countries instrumentalise Erasmus+ mobility differently. This result is referred to national configurations and to the interconnexion between tertiary education and labour market of esach country (Ballatore & Ferede, 2013; Ballatore & Stavrou, 2017).

This presentation focus on Greek case where the experience of student mobility has not been studied. Precisely, our target consist on students and graduates that have experienced Erasmus since 2009. How the University and its participants have been appropriated european Erasmus+ policy?The goal is to highlight the "turning points" (interactions between students and socio-professionnal networks) during the decision making of participation in Erasmus mobility.

The theoretical framework is based on theories of narrative identity Dubar (1992), Bruner (2002),Martucelli (2002) and on the theory about decision making on professional life (Hodkinson & Sparks, 1997).

The methodology is based on semi-structures interviews conducted with students and gratuades having experienced Erasmus+ during the period 2005-2019 and on the treatment of datas being provided by the University.

The results show that the participation at the european student mobilty doesn't stand only to students will of having an international experience, but also on the influence of their social environment (origins, social and professional network, etc.)

#### *Bibliographie*

Ballatore, M., & Ferede, M. K. (2013): The erasmus programme in France, Italy and the United Kingdom: Student mobility as a signal of distinction and privilege. *European Educational Research Journal*, 12(4), 525–533. H

Ballatore, M., Stavrou, S. (2017). "Internationalisation policy as a (re)producer of social inequalities. The case of institutionalised student mobility." *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2(2):251-282.

Bruner, J. (2002): *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Éditions Retz.

Martucelli, D. (2002): *Grammaires de l'individu*. Folio Essais.

Vassilopoulos, A., Karachontziti, E., Nikolaou, G., Kamarianos, I. (2021) "Effects of Student Mobility. The case of Erasmus Students at the University of Patras", *Internationalization of Higher Education*, 2

**La société inclusive et les institutions : vers des transformations des pratiques des professionnelles de l'École : Regards croisés de différents champs d'intervention | AREF\_S15C\_03**

*Président(s) de session* : **FORTUN-CARILLAT Véronique** (Université Paris-Est Créteil)

*Discutant(s)* : **LE MOUILLOUR Ségolène** (Université Catholique de l'Ouest)

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Ecole inclusive, transformation professionnelle, pouvoir d'agir, pratiques, identité professionnelle

Que signifie faire société et notamment une « société inclusive » du point de vue de la transformation des pratiques professionnelles ?

Si un processus d'inclusion poursuit l'objectif d'éviter, de prévenir l'exclusion ou la marginalisation de divers publics, il s'agit avant tout de porter un intérêt particulier à ceux qui traditionnellement rencontrent des formes d'exclusion, notamment à l'école et à cause de l'école. L'ambition portée par les politiques publiques en faveur de l'inclusion scolaire interroge les processus inclusifs en œuvre et ce qui les favorise lorsqu'il s'agit de pratiques professionnelles. Ce symposium s'intéresse aux acteur.trices de l'école enseignant.e.s – chef.fe d'établissement et ce qu'une école qui se voudrait inclusive implique chez eux comme transformations de perspectives de sens (Mezirow, Taylor, 2009). Il questionne à la fois leurs pratiques, leurs identités professionnelles, leurs expériences, leurs formations et l'organisation même de leur institution en ce qu'elles influencent leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2014). La première communication aborde les enjeux d'une recherche internationale en cours (More Opportunities for Every Child - early detection of child difficulties in kindergarten – MOEC). L'hypothèse avancée est que ce qui est négocié entre professionnels afin de mettre en œuvre un outil d'évaluation et en communiquer ses résultats à une communauté élargie (parents, collègues et partenaires) participe à leur transaction identitaire. La seconde communication rend compte des résultats d'une recherche-intervention basée sur un dispositif d'analyse de pratiques réflexive spécifique à destination d'enseignants dans le cadre de formations pour l'école inclusive. Elle interroge en quoi amener les enseignants à une réflexion critique, sur les présupposés et modèles personnels, institutionnels et scientifiques convoqués dans l'analyse d'une situation d'élève peut les conduire à enrichir les modèles de réflexion et d'action qu'ils convoquent dans leur quotidien. La troisième communication interroge les rôles, les stratégies, les marges de manœuvres, les espaces de créativité, la mise en œuvre d'une école inclusive du point de vue des chef.fe.s d'établissement dans le cadre de dispositifs en partenariats avec des structures hors Education Nationale (orchestres à l'école). Les perceptions de l'institution, les pratiques partagées et les actions co-construites des chef.fe.s d'établissement ont des effets sur les transformations professionnelles.

*Bibliographie*

CLOT, Y. (2014). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.

MEZIROW, J., & TAYLOR, E. W. (Eds.). (2009). Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education. John Wiley & Sons.

MONTANDON, F. ; WAGNER B. & KRÜGER-POTRATZ M. (Dir.) La mobilité institutionnelle en Allemagne et en France enjeux stratégiques et paradoxes. Paris : Tétraèdre

*: Ecole inclusive : négociations identitaires à partir du sens et des enjeux de l'évaluation*

**LEGAL Jacques, LE MOUILLOUR Ségolène**

Université Catholique de l'Ouest

Depuis la loi d'orientation de 2013, le nombre d'élèves handicapés scolarisés en classe ordinaire n'a cessé d'augmenter. Cette visibilité quantitative fait écran à une dimension d'ordre qualitatif « socio-anthropologique capacitaire » (Ebersold, 2020) prégnante, qui nécessite d'adapter l'environnement d'apprentissage. Dans cette logique, la classe ordinaire, espace didactique central, se trouve dans une zone d'influences nouvelles dont les effets restent à identifier sur les gestes professionnels des enseignants. Contrairement aux idées reçues, en référence aux pratiques des enseignants spécialisés qui isolent les élèves en difficulté pour mieux cibler une remédiation, la classe ordinaire, espace didactique central, vise à connecter les élèves peu avancés au temps didactique collectif et non à les en dissocier (Toullec-Théry, 2015). Ce positionnement engage un conflit de normes, point nodal, de l'école inclusive (Ventoso-y-Font, Fumey, 2019).

Cette contribution présente les enjeux d'une recherche internationale en cours. Elle étudie l'efficacité d'un outil de dépistage des difficultés d'apprentissage pour les élèves du pré-élémentaire, dans une école qui scolarise une population d'élèves non spécifique. Elle se place, entre autres, du côté de l'enseignant en interrogeant les conditions de son « pouvoir d'agir » avec cet outil. Ce pouvoir d'agir particulièrement hétérogène peut, selon Yves Clot (2015), augmenter ou diminuer « en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'action où se joue le dynamisme de l'activité, son efficacité. Cette

---

efficacité n'est pas seulement l'atteinte des buts poursuivis. C'est tout autant la découverte de buts nouveaux. C'est donc aussi la créativité. ». Le pouvoir d'agir ne peut se penser indépendamment des contextes d'exercice.

Afin d'analyser les conditions de l'opérationnalisation de l'outil de dépistage, l'hypothèse est qu'amener les enseignants à porter leur attention sur l'évaluation est une entrée efficiente pour négocier les questions fondamentales et concrètes relatives à la mise en œuvre des gestes professionnels adaptés qui sont les leurs. Les enseignants de maternelle au cours de focus groupe ont à négocier ensemble pour définir les différents items à retenir. Il s'agit d'identifier dans leurs échanges les transactions et leurs raisons d'être. Si « la professionnalité des enseignants, définie comme un système de normes et de valeurs en acte est liée à l'histoire du métier, à l'état des attentes socio-politiques, aux environnements de travail et aux modifications du prescrit » (Lantheaume, Simonian, 2012), nous portons notre attention aux éléments discursifs relatifs aux postures, au sens donné au métier qui peut spécifier des mises en œuvre de l'école inclusive.

#### *Bibliographie*

CLOT Y. PROT B. WERTHE C. (Dir). (2001), Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Education permanente*, n° 146 pp. 7-16.

EBERSOLD (2020) : Ecole inclusive, société de la connaissance et impératif d'accessibilité. Les carnets rouges, n°18. Enjeux de l'école inclusive. p.7-9

LANTHEAUME, & SIMONIAN, (2012), La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, n° 3 pp. 17-38

TOULLEC-THERY (2015) : Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ? in *Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle : une possible amplification ?* CNESCO

VENTOSO-Y-FONT A. & FUMEY J. (2019) : Comprendre l'inclusion scolaire, Canopé éditions

## *L'analyse de pratiques réflexive : conditions d'un changement de posture chez l'enseignant en formation pour l'école inclusive ?*

### **FORTUN-CARILLAT Véronique**

Université Paris-Est Créteil

Cette contribution aborde l'analyse des effets transformateurs (Mezirow, 2001) d'un dispositif de formation axé sur de l'analyse de pratiques réflexive accompagnée inscrit dans le cadre d'une recherche-intervention (Duchesne, Leurebourg, 2012). Elle concerne des enseignants qui se forment pour l'école inclusive et interroge les conditions de leur développement professionnel. Ce qui paraît surtout à l'œuvre, dans les processus évolutifs menant à élaborer des dispositifs d'enseignement-apprentissage à destination des élèves, ce sont pour ces professionnels leurs façons de se représenter l'apprenant et, en cohérence, la mise au travail de ces représentations dans leurs actions pédagogiques. Le développement professionnel est alors approché dans le sens d'une transformation des représentations à l'égard des manières d'apprendre et de se positionner d'un élève dans l'espace scolaire. Considérant le projet pédagogique construit pour l'élève par ces enseignants comme un objet tiers analyseur du processus de transformation, nous posons l'hypothèse qu'amener les enseignants spécialisés débutants à une réflexion critique sur les présupposés et modèles personnels, didactiques, institutionnels et scientifiques convoqués dans l'analyse d'une problématique d'apprentissage d'élève et gouvernant leur choix de dispositifs d'enseignement apprentissage peut les conduire à enrichir leurs modèles de réflexion et d'action qu'ils convoquent dans leur quotidien.

Les résultats obtenus suggèrent que, dans de tels dispositifs d'analyse de pratiques réflexive accompagnée, le chercheur-formateur oriente son travail en fonction de plusieurs intentions :

- Sensibiliser les enseignants à la notion de modèle et à ce qui l'a construit pragmatiquement, épistémiquement et épistémologiquement, c'est leur donner la possibilité d'interroger ce qu'il propose comme points de vue.
- Susciter et accompagner les négociations de sens à propos d'élèves, c'est les « outiller » en favorisant l'apport d'éléments d'approfondissement notamment dans le domaine didactique parfois occulté.
- Partir de là où en est la construction professionnelle de l'enseignant pour la faire évoluer, c'est penser la formation dans une perspective d'accompagnement à l'autoformation (Clenet, 2012).

Cette recherche souligne l'importance de la déconstruction/construction de savoirs professionnels au sens large. Cela revient à repérer non seulement où les enseignants en formation partent et où il s'agit d'aller, mais encore avec quoi ils travaillent, ce qu'ils doivent travailler et ce qui les travaille. Cependant se pose la question de l'alliance ou de la concurrence entre cet espace formatif et les autres qu'expérimentent l'enseignant. L'articulation entre la culture institutionnelle en construction propre à l'école inclusive, la culture scientifique, le terrain d'exercice et l'interprétation que s'en font chacun pour agir ou former entrant parfois en conflit.

#### *Bibliographie*

DUCHESNE, C., & LEUREBOURG, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24

CLENET, C. (2012). De l'usage de dispositifs d'accompagnement de l'autoformation à l'émergence de nouvelles dimensions dans ces organisations. *Transformations-Recherche en Education et Formation des Adultes*, (7).

FORTUN-CARILLAT, V. (2015). Accompagner en Itep des enseignants débutants dans la construction d'une relation pédagogique avec des élèves présentant des troubles du comportement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 85-105.

MEZIROW, J. (2001). *Penser sa formation. Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.

---

## *Analyse de dispositifs artistiques comme levier inclusif pour les chef.fe.s d'établissement de l'Éducation Nationale.*

**MONTANDON Frédérique**

Université Paris-Est Créteil

Dans un contexte de plus en plus interculturel, les individus, les groupes, les professionnels et les institutions, issus de différents univers, se rencontrent, interagissent, éprouvent des ressources et obstacles à la mise en œuvre de dispositifs se voulant inclusifs. Nous nous interrogeons sur les processus de changement, opérés par la rencontre de plusieurs milieux professionnels (Éducation Nationale, monde associatif ou artistique) et aux manières dont les chef.fe.s d'établissement scolaire du primaire et du secondaire, participent aux changements et aux transformations provenant de ces rencontres et pratiques partagées. Comment, à l'épreuve de la mobilité institutionnelle, et s'appuyant sur leurs fonctions de chef.fe.s d'établissement et sur une « flexibilité pédagogique », peuvent-ils permettre la mise en place de principes éducatifs davantage inclusifs au sein de leur établissement scolaire ? L'analyse d'entretiens semi-directifs et de questionnaires menés auprès de la direction du primaire et du secondaire permet d'interroger les rôles, les stratégies, les marges de manœuvres, les espaces de créativité, le pouvoir d'agir, la mise en œuvre d'une école inclusive du point de vue des chef.fe.s d'établissement au sein de dispositifs en partenariats avec des structures hors Éducation Nationale. S'interroger sur le sens que l'institution prend pour un groupe professionnel nous amène à voir comment elle peut être représentative d'un système culturel auquel le groupe appartient. Les projets en lien avec les pratiques culturelles tiennent un rôle essentiel pour les professionnels de l'Éducation Nationale dans le processus de démocratisation culturelle de l'école. Dans le cadre d'un dispositif appelé « Orchestre à l'école » [1] des professeurs de musique et des instrumentistes interviennent sur des projets collectifs menés dans le cadre scolaire pour une durée de plusieurs années. Ce temps long demande aux différents partenaires de s'adapter, d'évoluer, de se transformer par des influences réciproques. Les partenariats extérieurs de l'Éducation Nationale amènent des pratiques pédagogiques différentes (Dupont, 2010) où la rencontre interculturelle construit alors un processus éducatif complexe. Entrant dans les dispositifs dont l'un des objectifs concerne l'ouverture culturelle, l'analyse des projets artistiques permet de comprendre comment les projets en lien avec des objets artistiques sont-ils (ou non) intégrés dans les objectifs pédagogiques des enseignements (Montandon, Mbiatong, Bernd, 2021). Notre analyse d'entretiens et questionnaires auprès de chefs d'établissement, dégage les conceptions et actions des chefs d'établissement (rôle des représentations professionnelles (Bataille, 1997) à propos de leur métier au quotidien et leurs transformations des pratiques au sein de l'équipe éducative.

[1] OAE

*Bibliographie*

BATAILLE M., BLIN J-F., JACQUET-MIAS C., PIASER A., (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.

DUPONT N., Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? In *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle* (2010/4 (Vol. 43), 95-12

## **Étudier le « beau travail » des enseignant.es : quel intérêt pour les trois sphères de la profession, de sa gouvernance et de sa formation ? | AREF\_S15C\_04**

*Président(s) de session* : **BOUCHETAL Thierry** (Université Lumière Lyon 2), **MAULINI Olivier** (Université de Genève)

*Discutant(s)* : **PERRENOUD Manuel** (Université de Genève)

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Formation des maîtres, Pratiques et compétences pédagogiques, Qualité en éducation

La recherche en éducation s'est intéressée aux métiers de l'enseignement sous l'angle de la qualité de vie des personnes, en corrélant notamment la satisfaction et le bien être des professionnels à une certaine efficacité de leurs pratiques sur l'apprentissage des élèves (Dumay & Dupriez, 2009), mais moins aux *expériences* que les enseignant.es font de leur travail, encore moins par une étude du « beau travail ». Ainsi ce symposium posera le problème des jugements que les professionnels de l'enseignement portent sur l'exercice, l'expérience et la définition de leur métier, pour chercher à en induire les critères qui les font *juger de la beauté* de leur travail. Il s'agira de problématiser l'importance des « jugements de beauté » (Dejours, 2008), et d'une qualification endogène des normes qui soutiennent une « expérience qualitative » (Dewey, 1934/1987) du travail enseignant.

Cette perspective de définition interne au métier – et partie intégrante des pratiques – soutient une stratégie de réplique aux déterminations externes du métier et des normes qui prétendent en gouverner la conduite, la qualité, l'efficacité, le sens. Les contributions du symposium adresseront la question d'une considération et d'une étude exigeante du rôle – enjeux et effets – des jugements de beauté dans les pratiques enseignantes à différents interlocuteurs de la recherche en éducation, en particulier les trois sphères de la profession, de sa gouvernance et de sa formation.

La question du « beau travail » peut en effet interpellier ces trois parties prenantes du débat sur les normes du métier : les enseignantes et enseignants (ou leurs associations professionnelles), mais aussi les directions d'établissement (voire les

---

ministères ou autre instances d'orientation et de contrôle) ou encore les formatrices et formateurs (en institution ou sur les terrains), chacune de ces parties ayant – de manière plus ou moins contradictoire et/ou conflictuelle entre elles – à observer et questionner « le » travail enseignant : pour l'évaluer, le « valuer » et pourquoi pas à juger – en tant qu'un des déterminants de sa qualité – de sa beauté et de l'importance de celle-ci au quotidien pour celles et ceux qui le pratiquent.

#### *Bibliographie*

Dejours, C. (2008). Travail, usure mentale. Bayard.

Dewey, J. (1934/1987). Art as Experience. Southern Illinois University Press.

Dumay, X. & Dupriez, V. (Ed.) (2009). L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre. De Boeck.

## *Le beau travail : ce qu'il peut apprendre aux enseignant.es*

**PERRENOUD Manuel<sup>1</sup>, MAGOGÉAT Quentin<sup>2</sup>, LECOMTE Chloé<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève ; <sup>2</sup>Université Lumière Lyon 2

« Le plus beau métier du monde », selon la célèbre formule de Péguy à la fin du XIXe siècle, est désormais teinté, dans le discours social contemporain, notamment en France, de remises en cause et de questionnements critiques quant à son exercice. Du côté des enseignant.es, nombreux sont les arguments avancés pour pointer un métier dégradé, usant, source de malaises (Barrère, 2017) voire de souffrances (Lantheaume & Hérou, 2008), liées notamment à un sentiment d'échec pour garantir la réussite de l'ensemble des élèves, à un manque accru de reconnaissance ou encore au poids attribué aux incertitudes quant à l'évolution de leur métier. Dès lors, dans ce contexte marqué par de nombreuses difficultés et incertitudes, nous cherchons en contre-point à analyser la manière dont les enseignant.es caractérisent ce qu'ils considèrent être, dans leur pratique, du beau travail. Selon la sociologie des professions et la clinique de l'activité, l'idée du « bon travail » et du « beau travail » (Lantheaume, 2008) permet aux groupes professionnels de se stabiliser.

C'est en nous intéressant aux jugements que les enseignant.es du primaire et du secondaire portent sur leur travail que nous cherchons à identifier les conditions (occasions et ressources) d'une expérience de beauté du travail enseignant. Pour y parvenir, nous prenons appui sur une recherche qualitative composée d'entretiens (n=18) avec des enseignant.es du primaire et du secondaire de France et de Suisse. L'analyse du matériau sera centrée sur les moments où l'interpellation elle-même adressée aux enseignant.es de témoigner de leur expérience du beau travail les amènent à considérer cette question comme une ressource réflexive et critique, mais aussi plus largement comme une source d'apprentissage sur leur propre manière de travailler, et sur les conditions du beau travail.

Ainsi, cette communication entend :

1. Identifier les différentes occasions de beau travail évoquées par les enseignant.es qui les conduisent à s'interroger plus largement à la fois sur la rareté et sur les conditions de reproductibilité de telles occasions ;
2. Par une analyse de ces occasions, conceptualiser les ressources (ordinaires et extraordinaires) convoquées pour rendre compte de la rareté et des conditions de reproductibilité d'une expérience de beauté au travail.

Nous nous demanderons finalement si l'explicitation des jugements portés par les enseignant.es sur la beauté de leur travail – saisi comme révélateur – est un ressort potentiel de développement professionnel, individuel et éventuellement collectif.

#### *Bibliographie*

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.

Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 2, 49-56.

Lantheaume, F. & Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF.

## *Le beau travail : ce qu'il peut apprendre à la gouvernance du travail enseignant*

**MAULINI Olivier, CAPITANESCU BENETTI Andreea**

Université de Genève

Le travail enseignant n'est pas indépendant. Dans l'instruction publique en particulier, l'action des professionnels est sous-tendue par un tissu de prescriptions plus ou moins explicites et respectées, ouvertes ou fermées, mais qui prétendent toujours gouverner les pratiques, dans une relation plus ou moins négociée avec leurs penchants spontanés (Perrenoud, 1996). Le but revendiqué peut être de rendre ces pratiques efficaces, rationnelles, compétentes, cibles que le corps enseignant peut ou non partager. Des conflits de normes peuvent émerger.

Les recherches montrent que plus l'*aura* de l'école et des enseignant.es fléchit, plus le contrôle institutionnalisé a tendance à se ramifier en procédures et en indicateurs dépersonnalisés (Maulini & Gather Thurler, 2014). Comme le suggère le cadrage du symposium, le guidage externe peut tant vouloir déterminer l'activité qu'elle finit paradoxalement désorientée. Les gens de métier se plaignent d'être dessaisis de sa qualité : son sens, sa valeur, sa beauté. Ce qui leur manque n'est pas l'inverse mais *autre chose* que ce que leur hiérarchie paraît valoriser : une expérience du monde à éprouver plutôt qu'un répertoire de gestes à manager (Buchanan, 2020). Comprendre ce désajustement ne garantit pas de l'éviter, mais pourrait faire passer d'un sentiment de malaise à un débat de normes plus fécond, collectivement assumé.

---

Étudier le travail enseignant par la conceptualisation du « beau travail » peut ainsi offrir des clés de compréhension de la quête de qualité animant en réalité les professionnel.les : leurs priorités, leurs préoccupations, leurs perceptions de leur travail ordinaire et de sa validation. Cette communication prendra appui sur un corpus de 18 entretiens menés auprès d'enseignantes et d'enseignants suisses et français de tous les degrés à propos de cette expérience du « beau travail ». Les données seront catégorisées par induction croisée des variations et des régularités pour répondre successivement à trois questions. (1) À propos de quelles *situations* de « beau travail » (répétées ou exceptionnelles) les personnes interrogées se réfèrent-elles aux instances de gouvernance et de prescription ? Selon ces personnes : 2. Quel *rôle* (positif ou négatif) les prescriptions jouent-elles dans ces situations ? 3. Quels *autres rôles* (plus ou moins souhaitables) pourraient-elles jouer, et à quelles conditions ?

#### Bibliographie

Buchanan, J. (2020). *Challenging the Deprofessionalisation of Teaching and Teachers*. Singapore: Springer.

Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.

## *Le beau travail : ce qu'il peut apprendre à la formation des enseignant.es*

**BOUCHETAL Thierry, CROCÉ-SPINELLI Hélène, DOELRASAD Aurélie**

Université Lumière Lyon 2

Inviter, dans le cadre d'une recherche, des enseignant.es à décrire « une situation professionnelle dans laquelle ils ont selon eux fait du beau travail » n'apparaît pas habituel pour les principaux intéressés, mais semblerait pour autant révéler un potentiel formatif de par la verbalisation et la découverte de cette expérience : « *Je n'avais jamais parlé comme cela de mon travail et ça fait du bien !* ». Premier constat favorable : bien que toutes les personnes sollicitées aient été déstabilisées par cette demande, elles n'ont pas été en définitive dépourvues pour raconter une situation de « beau travail », dont la description était enrichie par d'autres éléments issus, entre autres, du parcours personnel (Maulini & al., 2021) et de la définition de soi comme enseignant (Perez-Roux, 2006). Second constat : il ne semble pas facile de pouvoir exposer ses réussites au sein de collectifs souvent incertains, entre principe de liberté pédagogique et culture professionnelle peu disposée à des dimensions d'auto-évaluation formative. Il est en particulier complexe pour les enseignant.es d'entrer dans une démarche de description, d'analyse et d'objectivation de leur activité. Il s'agit cependant d'un enjeu professionnel que de pouvoir faire exister des opportunités de développement accompagné (Bouchetal & Lantheaume, 2020).

Aussi cette communication a été élaborée à partir de l'analyse d'un corpus de vingt-sept entretiens semi-directifs, réalisés auprès d'enseignants du primaire et du secondaire aux profils professionnels variés ; elle interroge le matériau narratif collecté (Beaujouan & al., 2013) évoquant ce « beau travail » selon trois perspectives formatives :

- Quelles sont les ressources mises au jour qui permettent des situations qualifiées de « beau travail » ?
- En quoi leur révélation a-t-elle des effets potentiellement formatifs, pour soi et possiblement pour autrui ?
- Quelles sont les conditions qui ont permis cette révélation ?

*In fine*, la circulation de (ces) ressources et de savoirs, en amont et en aval de telles situations, peut-elle faire l'objet d'une réappropriation avec une intention formative ? Et si oui, nécessite-elle chez les formateurs (ou autres professionnels ayant mission d'accompagnement), de penser, à l'instar de la démarche des chercheurs, un protocole spécifique (configurations sécurisantes, postures, etc.) pour la faire advenir ?

#### Bibliographie

Beaujouan, J., Coutarel, F. & Daniellou, F. (2013). Quelle place tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel ? Apport et limite du récit professionnel. *Éducation permanente*, 151, 25-38.

Bouchetal, T. & Lantheaume, F. (2020). L'accompagnement, une nouvelle dimension du travail des enseignants. *Diversité*, 197, 18-22.

Maulini, O., Desjardins, J., Guibert, P. & van Nieuwenhoven, C. (dir.) (2021). *La formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels entre enjeux pédagogiques et politiques*. De Boeck.

Perez-Roux, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11, 107-123.

## Communications individuelles | AREF\_S15C\_06

### *Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation d'adolescents franco-sinophones : une étude exploratoire de la construction d'identité culturelle*

**HUANG Xin, ACIOLY-RÉGNIER Nadja**

EA ECP-Education Cultures Politiques/Université Claude Bernard Lyon1, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Européanisation et internationalisation, Interculturalité, Langage et éducation

*Mots-clés* : adolescent franco-sinophone, immigrant chinois, identité culturelle, stratégies identitaires, stratégies d'acculturation

#### Introduction

En France, selon Picquart (2004) on compterait jusqu'à un million de personnes d'origine chinoise. Cette communauté et son histoire reste mal connue. Les cultures de ses membres sont souvent simplifiées et les identités sont généralement stéréotypées. Parmi cette population, les adolescents sont devenus un groupe important qui ne peut être négligé dans le domaine de l'éducation. Il est devenu nécessaire d'étudier leur situation actuelle, d'identifier leurs relations avec la société et l'école, ainsi que leurs propres perspectives.

Ici nous souhaitons explorer la construction des identités culturelles des adolescents franco-sinophones de 11 à 17 ans en identifiant leurs adaptations aux contextes multiculturels.

Afin d'analyser le parcours de ce groupe, nous avons utilisé le modèle des stratégies d'acculturation de Berry et Sam (1997), fondé sur les quatre stratégies essentielles : assimilation, intégration, séparation/ségrégation et marginalisation ; et le cadre théorique développé par Camilleri, à propos des stratégies identitaires qui comportent trois éléments essentiels : « les acteurs, la situation dans laquelle ils sont impliqués et les finalités poursuivies par les acteurs » (Camilleri, 1990, p. 49).

#### Méthodologie

Les données ont été construites par des enquêtes par questionnaires et entretiens auprès d'un échantillon d'adolescents au sein des collèges et lycées de deux établissements scolaires de la région lyonnaise.

#### Résultats

Pour les adolescents, la famille et l'école, étant les sphères les plus importantes de leur vie quotidienne, elles constituent ensemble l'environnement multilingue de ces adolescents bilingues. Au sein de ces deux sphères opèrent des facteurs importants dans la formation de leur identité culturelle. Parmi les facteurs externes qui affectent les stratégies d'acculturation des jeunes, celles de leurs parents se sont avérées avoir l'effet le plus fort.

La taille de l'échantillon des sujets ayant répondu au questionnaire est de 106. Celle de l'échantillon ayant participé à l'enquête par entretien est de 22. Parmi ces sujets, 9 ont montré une nette tendance à l'assimilation comme stratégie d'acculturation et la dominance de la langue. Parmi ces 9 sujets, 2 déclarent que leurs parents sont intégrés à la culture française et 7 laissent entendre que leurs parents ont adopté la séparation comme stratégie d'acculturation ; ayant même abandonné la nationalité chinoise et maintenant peu de contact avec leur culture chinoise d'origine. Conformément à cette stratégie de séparation, les parents manifestent une moindre influence de la culture d'accueil. En réaction, leurs enfants semblent alors manifester plus d'attachement à la culture française, et plus motivés à s'assimiler.

#### Bibliographie

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth : Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>

Camilleri, C. (Éd.). (1990). *Stratégies identitaires* (1re éd). Presses universitaires de France.

Picquart, P. (2004). *L'Empire chinois : Mieux comprendre le futur numéro 1 mondial ; histoire et actualité de la diaspora chinoise*. Favre Pierre-Marcel Eds .

### *L'enfant et l'institution qui protège : favoriser la parole inclusive*

**TRONCHE Hélène**

UNIVERSITE DE LIMOGES, FRED, France

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Justice sociale, inégalités et équité, Langage et éducation

*Mots-clés* : Vulnérabilité, travail social, institution, inclusion, relations éducatives

Cette recherche de type ethnographique a été menée dans l'objectif d'observer et de questionner les caractéristiques de la relation éducative entre enfants et professionnels assistants sociaux ou éducateurs spécialisés « référents » du placement familial en se centrant sur la notion de parcours de placement et d'institution "gardienne" où l'enfant est confié pour y être protégé.

Ceci m'a amené, dans un second temps, à considérer les conditions d'intervention de l'institution d'aide sociale comme un analyseur d'un système complexe. Les professionnels sont amenés à développer des stratégies éducatives pour maintenir un



---

lien-relais dans la constellation des environnements qui entoure l'enfant et un lien-socialisé dans les rapports qu'ils entretiennent, tous deux, avec l'institution.

A partir d'observations soudaines participantes ou indirectes, d'entretiens et de descriptions, le travail de recherche que j'ai mené au sein de deux terrains différents a permis de découvrir ce qu'il peut se passer à l'échelle d'un service dans une approche singulière propre à mon statut de praticienne-chercheuse.

Cette posture a permis d'être au plus près des praticiens et des enfants-aidés afin d'illustrer toute la complexité et la richesse des moments et des mouvements vécus.

La recherche révèle notamment comment la présence (être), l'expression (dire) et la participation (créer) de l'enfant semble être un enjeu fort pour le rendre présent dans l'institution et non plus pour l'institution.

Cette représentativité de l'enfant doit permettre de donner les conditions pour favoriser son inclusion et intégrer sa parole dans les processus de changement social tout en considérant que c'est par la participation et l'explicitation du sens donné à chacune de leur histoire que la force de changement sera la plus mobilisatrice.

Différents jalons applicables au champ professionnel sont ainsi proposés afin de permettre d'assurer le continuum nécessaire pour penser avec l'enfant le moment et les mouvements de son placement. La question de l'éducation pensée pour l'enfant a une place centrale tant dans l'accompagnement qui est fait que dans la considération qui peut être faite de cet enfant en tant que sujet.

Ces résultats amènent donc à une lecture différente d'une pratique qui parle et agit pour autrui, de l'intérieur, pour concevoir le rôle de l'institution en tant que médium pour assurer dans ce contexte de vulnérabilité de l'enfance les ressources nécessaires pour continuer à rester sujet tout au long de la vie.

#### *Bibliographie*

- Autès, M. 1999. Les paradoxes du travail social, Paris, Dunod
- Bessaoud-Alonso, P. (sous la direction de). 2017. Les dispositifs dans la « recherche avec », Regards croisés en éducation, Paris, L'Harmattan.
- Giust-Desprairies, F. 2009. L'imaginaire collectif, Toulouse, Erès.
- Kaës, R. ; Nicolle, O. (sous la direction de). 2007. L'institution en héritage : Mythes de fondation, transmissions, transformations, Paris, Dunod.
- Lourau, R. 1970. L'analyse institutionnelle, Paris, Minuit
- Potin E. 2012. Enfants placés, déplacés, replacés. Parcours en protection de l'enfance, coll. « Pratiques du champ social », Toulouse, Erès.

## *Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants catholiques du primaire au Burkina Faso*

### **KIENOU Innocent**

Université de Lille, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Identité professionnelle enseignante, bien-être des enseignants, engagement, développement professionnel, Enseignants catholiques du primaire

S'interroger sur la construction de l'identité professionnelle comme processus qui participe à l'engagement, au développement professionnel et au bien-être d'un individu dans une Institution constitue l'objet de cette communication orale. Comment la construction de l'identité professionnelle des enseignants catholiques du primaire au Burkina Faso évolue-t-elle avec l'expérience professionnelle et la confrontation avec le terrain, et constitue-t-elle une source de bien-être professionnel, spirituel et humain malgré les contextes socio-économiques et sécuritaires difficiles que connaît le Burkina Faso depuis quelques décennies ?

Pour comprendre comment les enseignants catholiques du primaire au Burkina Faso construisent, d'une part, leur identité professionnelle et s'engagent, d'autre part, dans le projet éducatif de l'Enseignement Privé Catholique, il est indispensable d'aller aux sources de leur identité personnelle, sociale et religieuse. Cette identité peut être considérée comme ce qu'ils ont de plus précieux (Dubar, 2000) qui se construit essentiellement dans les activités du métier d'enseignant et de la vie au quotidien (Tardif et Lessard 1999), et dans les rapports qu'ils établissent avec l'ensemble des acteurs qui interviennent sur ce terrain, notamment les collègues enseignants, les élèves, les parents d'élèves et la hiérarchie de tutelle (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Notre problématique est la suivante :

En quoi le « faire », le « dire » et « l'être » participent, dans leur autonomie et dans leur interaction, à la construction de l'identité professionnelle des enseignants catholiques du primaire au Burkina Faso et contribuent à leur transformation de chrétiens éducateurs formés à faire, en éducateurs chrétiens appelés à être ?

Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle les représentations identitaires positives ou négatives qui résultent de la confrontation entre les trajectoires antérieures, les activités professionnelles en cours, les projets de vie et de carrière et les rôles assignés, déterminent le degré d'engagement et de bien-être des enseignants catholiques du primaire.

Notre méthodologie nous permettra de recueillir au Burkina Faso des données par questionnaire, par entretiens semi-directifs et par récits de vie sur les trois provinces ecclésiastiques que compte la Conférence épiscopale de ce pays.

Pour la présente communication orale, nous allons procéder à l'analyse d'un corpus de six (06) entretiens semi directifs et d'un (01) récit de vie, ce qui va nous permettre de stabiliser notre méthodologie d'analyse pour l'ensemble de nos données.

---

### Bibliographie

- BLIN J.F. (1997). Représentations, pratiques et identité professionnelle, Paris, L'harmattan.
- Branka, C. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. In Cahier de Recherche du Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF), Numéro 10
- DUBAR C. (1991). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, Paris.
- Huberman, M. (1989). La vie des enseignants. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Gohier, C., Anadon, M. Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. In Revue des Sciences de l'Education, Numéro 27.

## *L'enjeu du care dans l'éthique relationnelle enseignante*

### **LOGEART Louise**

CY Université, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Dispositifs et outils

*Mots-clés* : Structure de retour à l'école, microlycée, décrochage, innovation pédagogique

L'enjeu du care est encore peu investi dans le champ de l'éducation en France (Cornu, Monjo, Reichenberg, 2018). Au-delà de cette notion, c'est le registre du bien-être et de la bienveillance qui sont mobilisés, directement après l'enjeu du climat scolaire (Marsollier, Jellab, 2018). Nous souhaitons dans cette proposition interroger l'éthique relationnelle à l'œuvre dans un microlycée, une structure de retour à l'école, située en région Ile-de-France. Cette structure accueille chaque année 50 jeunes déscolarisés, qui souhaitent bénéficier d'un accompagnement à la préparation au baccalauréat par une équipe enseignante. Les enjeux liés à la rescolarisation sont au cœur de la relation enseignant-élève, les enseignants de ces structures se considérant souvent, d'après les entretiens, comme réparateurs de lien avec l'institution scolaire et les apprentissages. Nous proposons donc dans cette communication de rendre compte des résultats d'enquête, et de répondre aux questions suivantes :

En quoi les microlycées nous interrogent-ils sur la socialisation méthodique de l'élève, héritée de la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1980), faisant primer l'organisation collective de l'apprentissage sur l'expérience de l'élève (Dubet, Martuccelli, 1996) ?

L'étude microsociologique d'un microlycée peut-elle nous aider à mieux comprendre les enjeux relationnels que requiert le « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) ?

Notre recherche s'inscrit dans une démarche ethnographique, avec la tenue d'un journal de bord et une attention particulière aux échanges informels grâce à une présence de terrain de quatre années. Nous nous ancrons dans une perspective interactionniste héritée de l'école de Chicago. Trente entretiens, d'élèves et d'enseignants, complètent le corpus. Nous veillerons à introduire la notion de care en éducation grâce à une présentation de la méthodologie utilisée pour l'entrée et le maintien sur le terrain, le « point de vue situé ». Nous souhaitons soumettre à discussion cet angle d'approche pour envisager l'étude du bien-être de l'élève et la prise en compte de son parcours personnel, au-delà du registre habituellement mobilisé de l'appel à la raison, traditionnellement mobilisé quant aux apprentissages.

### Bibliographie

- Derycke Marc, Foray Philippe (dir.) (2018). Care et éducation, Éd. universitaires de Lorraine, Presses universitaires de Nancy.
- Jellab Aziz, Marsollier Christophe (dir.) (2018). Bienveillance et bien-être à l'école : plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante, Coll. Les Indispensables, Berget-Levrault.
- Vincent, Guy (1980). L'école primaire, Presses Universitaires de Lyon.
- Dubet François, Martuccelli Danilo (1996). A l'école : sociologie de l'expérience scolaire, coll. l'épreuve des faits, Paris : Seuil.
- Perrenoud, Philippe (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire, Coll. Pédagogies, ESF éditions.

## **Communications individuelles | AREF\_S15C\_07**

*Actualités de l'éthique minimale pour l'éducation et la formation en démocratie, face à trois questions socialement et politiquement vives. Numérique, inclusion, bien-être*

### **ROELENS Camille**

Université de Lausanne, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Education et citoyenneté, Politiques éducatives et régulations, Qualité en éducation

*Mots-clés* : éthique, démocratie, autonomie, éducation, formation

Fils-rouges de la SIEF concerné : la place des technologies de l'information et de la communication en éducation et formation, le développement d'une perspective inclusive de l'éducation et des institutions qui en sont chargées, et le bien-être en éducation et formation.

L'objet de cette contribution sera d'explorer ce que nous paraissent être les potentielles actualités plurielles de la proposition d'éthique minimale d'Ogien (2007) dans une perspective pratique et appliquée à l'éducation et à la formation en démocratie. Le

---

propos procédera ainsi de la philosophie politique de l'éducation et de l'éthique interdisciplinaire (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002/2013). Autrement dit, nous questionnerons d'une part la conversion du projet démocratique et de la démocratie comme mode de vie (un sens légué par Tocqueville) en pratiques éducatives, et d'autre part la manière dont l'émergence et le déploiement des sujets moraux humains peuvent être compris dans un monde pluraliste et complexe.

Nous présenterons tout d'abord les principales caractéristiques de l'éthique minimale, ses trois principes essentiels et ce qui la distingue des autres courants éthiques contemporains voire l'y oppose. Une éthique minimale pour l'éducation et la formation à l'autonomie sera ainsi dégagée et ses principaux rouages explicités (partie 1).

Nous mettrons ensuite ce modèle à l'épreuve en le confrontant successivement à trois dimensions constitutives des problématiques vives du congrès AREF 2022. Les enjeux éthiques du devenir individu dans un monde numérique (Alvarez et Heinzen, 2021) seront les premiers considérés (partie 2). Viendra ensuite (partie 3) le tour des mêmes enjeux s'agissant de la poursuite de l'horizon d'une société des individus inclusive (Ebersold, 2009). Enfin, quid de l'éthique de l'autorité en éducation et formation quand la légitimité de cette dernière dépend désormais largement (Roelens, 2022) de sa capacité à soutenir le bien-être individuel (partie 4) et non plus à incarner et/ou promouvoir quelque conception éthique maximaliste (avec ses corollaires des risques de paternalisme, de moralisme et de perfectionnisme)

Nous suggérerons ainsi pour finir que la proposition minimaliste en éthique pourrait aujourd'hui et plus encore demain : 1° constituer un outil décisif pour penser l'éducation et la formation ; 2° constituer une importante ressource pour la formation initiale et continue des professionnels de ces domaines ; 3° susciter néanmoins, par sa radicalité, des controverses vives qui (re)posent la question de l'articulation entre éducation et politique dans nos sociétés.

#### *Bibliographie*

Alvarez, L. et Heinzen, S. (2021). Dossier : Éthique et technologie numérique en éducation. *Éthique en éducation et en formation*, n° 11.

Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Arthème Fayard / Pluriel.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, n° 61, 71-83.

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.

Roelens, C. (2022). *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

## *Les perturbations mutuelles entre les acteurs d'un partenariat à l'école*

**LAROSA William, DIEUMEGARD Gilles**

LIRDEF, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Partenariats en éducation

*Mots-clés* : partenariat, éducation, expérience, savoirs, formation

Savoir communiquer, travailler avec des partenaires de statuts et cultures différentes est devenu une compétence professionnelle institutionnellement attendue chez les professeurs des écoles. De nombreuses études soulignent les obstacles émotionnels au développement d'une collaboration entre individus (Mérini, 2012). Certains chercheurs ont identifié des conditions favorables aux succès d'une telle relation (Serfati, 2013). Cependant, si les apports de ces travaux sont importants, ils ne permettent pas de comprendre comment il est envisageable de passer d'interactions situées entre les acteurs, à un partenariat pertinent qui s'inscrive sur une longue durée.

Afin d'améliorer les dispositifs de formations au sein du monde éducatif, nous avons entrepris une étude dans le but d'ouvrir et d'explorer, dans un contexte situé, la « boîte noire » de la relation entre partenaires. L'idée était d'apporter des réponses pour réduire les tensions génératrices de stress que l'on rencontre en situation de travail partagé. Grâce au programme de recherche dit du « cours d'action » (Theureau, 2015), nous avons tenté de saisir comment l'injonction d'enseigner ensemble la natation trouvait un écho dans l'expérience vécue de trois partenaires : un professeur des écoles, un parent bénévole et une maîtresse-nageuse. Dans cette optique, nous avons exploré les actions des trois acteurs pour tenter de déterminer comment les préoccupations et les savoirs qui y émergeaient contribuaient à transformer l'activité du collectif.

Les données recueillies sur plusieurs séances nous ont permis d'investiguer la dynamique de production des significations, et les savoirs au sein d'une démarche d'enquête (Dewey, 1938). Nos résultats soulignent que les membres de la triade et notamment le parent bénévole, supposé non-expert à priori et qui est considéré comme subordonné dans la relation aux autres, perturbent l'activité de l'ensemble des participants et transforment in fine les savoirs du collectif. À l'issue d'une phase d'analyse particulière des aspects transactionnels mis en œuvre par le groupe nous avons ainsi proposé des pistes pour améliorer les conditions de travail en contexte partagé. En effet il apparait que face à un environnement organisationnel imprévisible, le renforcement de la relation partenariale source de bien-être est nécessaire. Pour répondre à ce constat, nous nous sommes focalisés sur les conditions favorables à une meilleure circulation des savoirs au sein des membres d'une même équipe. L'enjeu était de consolider les mécanismes d'alliances sociales et d'appartenance à un collectif en proposant une démarche réflexive autour des postures et des stratégies de communication entre acteurs.

#### *Bibliographie*

Mérini, C. (2012). Travailler en partenariat dans une action d'éducation à la santé. *Les cahiers pédagogiques*. N°24 numérique hors série l'éducation à la santé <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Trois-obstacles-au-developpement-du-partenariat>

Sarfati Jean-Jacques (2013). *Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école*. Éducation et socialisation, n° 34.

Theureau, J. (2015). *Le cours d'action. L'enaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.

---

## *Coformation et vécu d'un collectif enseignant autoconstitué dans un projet de création d'école*

**SOUPLET Catherine, REUTER Yves, MOUSSI Dalila, MENOVAR-VERFAILLIE Elisabeth, SZAJDA-BOULANGER Liliane, DE MIRIBEL Julien**

Université de Lille, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement obligatoire, Formation continue, Qualité en éducation

*Mots-clés* : Bien-être, vécu, coformation, inclusion, coéducation, pédagogies « différentes »

La communication proposée s'appuie sur une recherche qui étudie un processus de coformation (Carré, Moisan, Poisson, 2010 ; Souplet, dir. à paraître) mené par un groupe de professeurs des écoles, constitué de façon indépendante de l'éducation nationale et des mouvements pédagogiques. Ce collectif rassemble sept enseignants qui ont choisi de se réunir régulièrement, sur leur temps personnel pour échanger sur leurs pratiques professionnelles.

Ce processus s'articule au projet d'ouverture, maintenant acquis après de multiples échanges et des négociations complexes avec les autorités de l'éducation nationale et les syndicats, d'une école publique qui met en oeuvre des démarches pédagogiques « différentes » et vise l'inclusion et la réussite d'élèves issus de milieux défavorisés.

Nous exposerons nos résultats autour de quatre questions :

- les conditions du bien-être que les enseignants disent ressentir dans leur travail commun à la différence de ce qu'ils vivent dans leurs écoles respectives et dans les formations proposées par l'institution et par les mouvements pédagogiques;
- la place, les formes et les fonctions du bien-être dans leur projet ;
- les débats entre eux autour des formes que le bien-être devrait prendre au sein de leur équipe avec l'ouverture de l'école ;
- la manière dont l'institution traite ceux qui s'engagent dans de tels projets.

Nous nous sommes appuyés sur le concept de vécu tel qu'il a été élaboré et mis en oeuvre au travers de diverses recherches, par exemple sur le décrochage scolaire, au sein du laboratoire Théodile-CIREL (Reuter, dir. 2016 et 2021).

Nous nous sommes fondés pour traiter ces questions, dans le cadre d'une démarche inductive, sur l'analyse et le croisement des matériaux que nous avons recueillis depuis plus de trois ans : questionnaires et entretiens à divers moments de l'avancée du projet. Mais aussi des matériaux plus rares dans de telles études dans la mesure où les chercheurs ont rarement accès à la « boîte noire » des réunions et des échanges informels entre enseignants : observations et enregistrements de leurs réunions, documents et ressources partagées dans leur drop-box...

*Bibliographie*

Carré P., Moisan A., et Poisson D. (2010). L'autoformation. Perspectives de recherche. Paris : Presses Universitaires de France.

Reuter Yves, dir. (2021). Traité des didactiques, Louvain-la Neuve : De Boeck Supérieur.

Souplet Catherine, dir. (à paraître). Quand des enseignants mettent en oeuvre leur coformation. Une expérience originale d'un groupe de professeurs des écoles. Bordeaux : Editions Le Bord de l'eau

## **Communications individuelles | AREF\_S15C\_08**

### *Persévérance et bien-être des professeurs des écoles en actes*

**NEVILLE Peggy<sup>1</sup>, IMBERT Pierre<sup>2</sup>, BERTONE Stefano<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université de la Réunion, Laboratoire IRISSE, France ; <sup>2</sup>Université de Montpellier, Laboratoire LIRDEF, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Elèves à besoins spécifiques, inclusion, enseignement spécialisé, Formation des maîtres

*Mots-clés* : persévérance, décrochage enseignant, bien-être, analyse de l'activité, développement professionnel

La présente communication porte sur les résultats d'une recherche de terrain menée sur la persévérance des professeurs des écoles (Neville, 2021).

Cette recherche a été menée à partir d'une hybridation théorique entre le paradigme du don (Caillé, 2009 ; Chanial, 2008) et l'anthropologie culturaliste dans un Programme de Recherche Technologique (Bertone & Chaliès, 2015).

En France, les professeurs des écoles apparaissent comme une population plus exposée aux risques psychosociaux que d'autres salariés (Jégo & Guillo, 2016). Les nombreuses prescriptions concernant la prise en charge des élèves décrocheurs, l'évolution du public scolaire, la diversification des tâches réelles et des rôles imposés aux enseignants complexifient et rendent la profession plus difficile. Face à cette évolution, certains professionnels construisent un sentiment d'incompétence à atteindre les buts prescrits ou à agir de manière efficace, devenant ainsi parfois « hors-jeu » dans la réalisation de leur tâche d'enseignement. Ils se retrouvent dans une crise identitaire, un mal-être, voire un abandon pour la profession. La question du bien-être en éducation est au cœur de cette recherche portant sur l'amélioration des relations enseignants-élèves comme source de persévérance de ces derniers à l'école.

---

Notre hypothèse de recherche est que la persévérance des enseignants et des élèves émerge à partir d'actions situées, normatives et relationnelles. Le dispositif d'Espace de Don Encouragés élaboré dans la recherche, encourage la persévérance des uns et des autres, et améliore la relation enseignant-élève source de bien-être des professionnels au travail. Pour cette recherche, trois types de données ont été recueillies puis retranscrites verbatim : (1) des enregistrements audiovisuels de séquence de classe (2) des données d'enregistrements d'entretiens d'auto-confrontation portant sur des segments de leçon enregistrés, et (3) des données audio d'entretiens compréhensifs portant sur des empanns temporels plus longs que ceux de la leçon.

Les résultats de la recherche sont de trois ordres. Les résultats diachroniques obtenus donnent une lisibilité nouvelle de la relation enseignants/élèves sur un temps long. Les résultats synchroniques montrent une transformation de la persévérance des enseignants encouragée par le dispositif. Le croisement de ces résultats a permis l'élaboration d'une modélisation de la persévérance des professeurs des écoles.

La lisibilité de la part cachée de l'activité dans un registre anti-utilitaire encourage une diminution des risques psychosociaux, et permet un apaisement des tensions et dilemmes vécus *in situ* par les enseignants. Des propositions concrètes ont été faites pour ces derniers dans une visée de développement professionnel.

#### *Bibliographie*

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : Choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2), 53-72. <https://doi.org/10.4000/activites.1088>

Caillé, A. (2009). *Théorie anti-utilitariste de l'action : Fragments d'une sociologie générale*. La Découverte : MAUSS.

Chanial, P. (Éd.). (2008). *La société vue du don : Manuel de sociologie anti-utilitariste appliquée*. La Découverte.

Jégo, S., & Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux. *Education & Formations*, 92, 77-113. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01521720/document>

Neville, P. (2021). *Transformer pour comprendre les ressorts de la persévérance des enseignants du premier degré, dans des Espaces de Dons Encouragés : Hybridation entre programme de recherche en Anthropologie Culturaliste et paradigme du Don*. [Thesis, La Réunion].

## *Etre ou ne pas être débordé : l'apprentissage informel du rapport au temps des enseignants du collège*

### **TOURNEVILLE Julien**

Laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement obligatoire, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : travail enseignant, rapport au temps, transmission, professionnalité, inégalités

Alors que les enseignants du collège en France travaillent en moyenne 20h en classe par semaine, 21h du travail hebdomadaire s'effectue en dehors de la classe (Insee, 2010). Cette proportion entre le travail « posté » et le travail « libre » (Lantheaume et Hérou, 2008) génère le sentiment, pour les enseignants, de pratiquer un métier jamais finalisé, qui tend à envahir les autres sphères de la vie (Bouchetal et Lantheaume, 2015). A ce sujet, notre enquête par questionnaire menée auprès de 485 professeurs du collège ainsi que la réalisation de 25 entretiens, donne à voir des perceptions du « coût social » du métier très différentes d'un professeur à un autre. Ainsi les uns, débordés, parlent de réelles difficultés à « couper », à cesser de travailler ou de penser au travail, rendant la vie privée parfois difficile ; quand d'autres parlent d'une situation professionnelle confortable, qui, au contraire, favorise le temps libre et facilite l'organisation de la vie familiale et/ou personnelle. L'objectif de cette communication est, par conséquent, d'interroger cette hétérogénéité dans les manières de vivre le temps dans le travail enseignant, en posant l'hypothèse de l'existence d'une forme d'apprentissage de la disposition à rompre avec le travail, à délimiter les temporalités, à maintenir une distance entre vie professionnelle et vie privée.

En explorant ainsi la dimension transmissible du « savoir-être temporel », des phénomènes d'apprentissage de capacités temporelles seront mis au jour à travers trois dimensions. Les résultats montrent, dans un premier temps, que le milieu socioprofessionnel d'origine des enseignants est révélateur de formes d'héritage dans la capacité organisationnelle et gestionnaire du temps. Dans un deuxième temps, il sera question du parcours des enquêtés : au regard des résultats, tout se passe comme si une forme d'apprentissage incorporé de compétences temporelles s'exerçait via l'expérience de gestion des temporalités, que l'on retrouve notamment dans la pratique d'activités variées durant la scolarité des enquêtés. Enfin, la formation des enseignants sera abordée, ce qui soulèvera une discussion sur la spécificité temporelle du travail enseignant et sur l'éventuelle nécessité de penser l'apprentissage du métier en ce sens.

#### *Bibliographie*

Bouchetal T. & Lantheaume F. (2015). – « Approche biographique et située de parcours professionnels d'enseignants du premier degré : entre permanence et reconfiguration identitaires ». *Le sujet dans la cité*, vol. 6, no. 2, pp. 81-91.

Jarty J. (2009). – « Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire ». *Temporalités* [En ligne], 9, consulté le 17 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/temporalites/1057>

Lantheaume F. & Hérou C. (2008). – *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF. 173 p.

Tourneville J. (2021). – « Le rapport au temps dans le travail enseignant. Contribution à l'étude des professionnalités enseignantes dans le 1er et le 2nd degré en France », thèse de doctorat de l'Université de Bordeaux, sous la co-direction de Mme la Pr. Marie-Pierre Chopin et M. le Pr. Luc Robène. URL : <http://www.theses.fr/2021BORD0286>

---

## Le bien-être comme agent de changement

**RUFFIEUX Philippe**

HEP Vaud, Suisse

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Motivation, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : Flow, changement, relation, autonomie

Accepter le changement n'est pas la garantie qu'une intention se concrétise en action (Ajzen, 2012). Outre les points d'attention que la psychologie sociale a mis en exergue, notre récente recherche doctorale (Ruffieux, 2020) nous a amenés à mettre en lumière un processus de maintien de l'engagement des enseignants par le comportement des élèves dans un parcours de transformation commune.

Nous avons proposé aux enseignants d'introduire une innovation pédagogique dont ils n'étaient pas les initiateurs. Invités à tout changer dès le départ (changement radical) pour soutenir l'engagement, nous rendions plus incertain le maintien de l'activité de transformation (Fullan, 2007).

Notre contribution interroge l'influence de l'expérience optimale - ou Flow (Csikszentmihalyi et LeFevre, 1989) comme levier de maintien de l'engagement de l'enseignant dans le changement. Ce sentiment pouvant également être partagé (Nonaka et al., 2000) avec les apprenants.

À partir de l'observation en classes de six enseignants pendant une année selon la méthode de l'action située (Theureau, 2010), nous avons relevé le Flow (Heutte et al., 2021) ainsi que les interactions des élèves inspirés du protocole d'observation d'Alimoglu (2014) mis en parallèle au ressenti du creux d'implémentation (Hord et Hall, 2014), exprimé lors d'entretiens semi-directifs.

Les résultats montrent l'influence du Flow partagé dans une dynamique interrelationnelle du changement soutenant la transformation. D'une part, le sentiment de Flow évolue conjointement chez l'enseignant et ses élèves. D'autre part, des vagues autotéliques sont relatives à des moments clefs. Lorsque l'enseignant vit le creux d'implémentation, l'interaction entre les élèves et le Flow partagé soutiennent la volition de l'enseignant vers des recherches de régulations.

Ainsi, s'il est bien ressenti par les enseignants, le chaos est surmonté par ce soutien motivationnel issu du comportement positif du groupe classe. De plus, nous avons relevé une appropriation du dispositif de départ qui a été adapté au contexte et donné des solutions singulières. Une similitude se dessine pourtant ; dans la relation de confiance et de lâcher-prise des enseignants envers des élèves qu'ils voient plus autonomes.

### *Bibliographie*

Alimoglu, M. K., Sarac, D. B., Alparslan, D., Karakas, A. A. et Altintas, L. (2014). An observation tool for instructor and student behaviors to measure in-class learner engagement: a validation study. *Medical education online*, 19(1), 24037.

Ajzen, I. (2012). Attitudes and persuasion (The Oxford handbook of personality and social psychology. (p. 367-393). New York, NY, US: Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. et LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of personality and social psychology*, 56(5), 815.

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. New York: John Wiley & Sons.

Heutte J, Fenouillet F, Martin-Krumm C, Gute G, Raes A, Gute D, Bachelet R et Csikszentmihalyi M (2021) Optimal Experience in Adult Learning: Conception and Validation of the Flow in Education Scale (EduFlow-2). *Front. Psychol.* 12:828027. doi: 10.3389/fpsyg.2021.828027

Hord, S. M. et Hall, G. (2014). *Implementing change-Patterns, principles, and potholes*. US: Pearson Education.

Nonaka, I., Toyama, R. et Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long range planning*, 33(1), 5-34.

Ruffieux, P. (2020). Perspective psychosociale et systémique de la complexité du changement de posture enseignante : Acceptation d'un dispositif technopédagogique de validation mutuelle des compétences en classe. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève*.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

## Communications individuelles | AREF\_S15C\_09

### *Mémoire, souvenirs, apprentissages et bien-être à l'école : De la prise en compte des émotions de l'élève*

**GRAND'HAYE Amandine, ESPINOSA Gaëlle**

Université de Lorraine, Université de Haute-Alsace, Université de Strasbourg, LISEC (UR 2310), F-54000 Nancy, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Qualité en éducation

*Mots-clés* : émotions, apprentissage, mémoire, souvenir, bien-être

Cette communication vise à présenter notre recherche doctorale étudiant la façon dont les émotions et les souvenirs émotionnels sont susceptibles d'influencer l'apprentissage des élèves.

L'apprentissage, que nous définissons comme une modification des connaissances ou comportements antérieurs du sujet en interaction avec son environnement (Cordier et al., 1990), correspond à ce que l'élève vit lors de ses apprentissages et de ce

---

qu'il a vécu dans son passé, lors d'apprentissages antérieurs. Cette considération du passé de l'élève enjoint de s'intéresser à la fois aux expériences objectivement vécues mais aussi à la vision subjective que l'élève porte sur ses expériences d'apprentissage. Convoquer les notions de mémoire autobiographique et de souvenir nous permet l'appréhension de ce vécu subjectif.

Dans la continuité des travaux qui étudient les émotions dans les apprentissages scolaires (notamment Tornare et al., 2015), nous abordons l'émotion sous l'angle de la mémoire. Nous tentons de comprendre comment l'émotion contribue à la construction d'un souvenir stocké en mémoire autobiographique en étudiant les représentations mentales stockées en mémoire, les souvenirs émotionnels, pouvant favoriser ou perturber l'apprentissage de l'élève.

Nous sommes actuellement en récolte de données auprès d'élèves de 4<sup>e</sup> d'un collège de l'est de la France. D'une part, deux questionnaires standardisés permettent de mesurer, respectivement, les émotions éprouvées en contexte de classe, d'apprentissage et d'évaluation et les caractéristiques, émotionnelles notamment, du souvenir (AEQ, Pekrun et al., 2011 ; MEQ, Sutin et Robins, 2007). D'autre part, les élèves remplissent, chaque soir, pendant quinze jours, des journaux de bord qui permettent de recueillir leur perception quant à ce qu'ils vivent, apprennent et ressentent quotidiennement au collège. Enfin, des entretiens semi-directifs de recherche sont également menés auprès des élèves.

L'analyse de ces données recueillies devrait nous permettre de mieux saisir la place du souvenir dans l'apprentissage de l'élève et la contribution, au processus d'apprentissage, des émotions éprouvées dans la salle de classe et restées en mémoire. Ainsi, questionner le vécu des élèves dans deux disciplines scolaires (mathématiques et français) au regard de leurs souvenirs émotionnels devrait permettre de mieux comprendre ce qui leur est agréable ou désagréable lors des apprentissages et, partant, ce qui participe, ou non, de leur bien-être à l'école (Rousseau et Espinosa, 2018).

A notre connaissance, aucune étude n'a encore abordé l'apprentissage sous l'angle du rôle du souvenir émotionnel. Ce travail de recherche, tout en s'inscrivant dans la continuité des travaux antérieurs, nous semble pouvoir contribuer à l'apport de connaissances dans ce domaine.

#### *Bibliographie*

Cordier, F., Denhiere, G., Georges, C., Crepault, J., Hoc, J. M., et Richard, J. F. (1990). Connaissances et représentations. Dans J. F. Richard, C. Bonnet, & R. Ghiglione, *Traité de psychologie positive II*. Paris : Dunod.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. et Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.

Rousseau, N. et Espinosa, G. (dir.) (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sutin, A. R. et Robins, R. W. (2007). Phenomenology of autobiographical memories: The Memory Experiences Questionnaire. *Memory*, 15(4), 390-411.

Tomare, E., Czajkowski, N.O. et Pons, F. (2015). Children's emotion in math problem solving situations: Contributions of self-concept, metacognitive experiences, and performance. *Learning and Instruction*, 39, 88-96.

## *Effets de l'enseignement sur la santé psychique de professeurs des écoles. Le cas de la natation et de l'enseignement moral et civique (EMC).*

**FIX-LEMAIRE Séverine<sup>1</sup>, LAUGIER Matthieu<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>EFTS, Université Toulouse Jean Jaurès, France ; <sup>2</sup>IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté, France

*Fils rouges SIEF : Bien-être*

*Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement et formation professionnels*

*Mots-clés : embarras, professeurs des écoles, natation, enseignement moral et civique, psychanalyse*

Ce travail interprétatif à visée compréhensive a pour objectif de poser un regard orienté par la psychanalyse en sciences de l'éducation et de la formation sur les effets de l'enseignement de la natation ou de l'EMC sur des enseignants du 1er degré (1) en France.

Au sein de l'école primaire, la polyvalence inhérente au métier de professeur des écoles (PE) amène ces derniers à enseigner l'ensemble des disciplines du programme. Or, ces deux disciplines singulières, l'une par le rapport au corps et au milieu aquatique, l'autre par la confrontation à la morale, semblent soumettre certains PE à un embarras, au sens de Lacan (2004), dont les causes inconscientes affecteraient leur santé psychique.

Le cadre méthodologique repose sur la démarche clinique qui engage la subjectivité du chercheur à chaque étape. Cette démarche est basée sur l'analyse interprétative des paroles, enregistrées et intégralement retranscrites, de sujets écoutés lors d'entretiens individuels. Elle vise à co-construire du savoir avec le sujet et se concrétise par des constructions de cas.

Les résultats montrent que des PE, concernés par l'enseignement de la natation ou de l'EMC, ont des « raisons vraies », autrement dit « des motifs issus de leur structure psychique » (Montagne, à paraître) qui provoquent « un rapport affecté et affectant » (Fix-Lemaire, Laugier, 2020) à ces enseignements.

Ce rapport significatif d'un mal-être professionnel s'illustre notamment à travers des formes d'inhibition pédagogique : « à la piscine y'a trop de stress qui m'envahissent et je me bloque je sens bien que j'suis bloquée » (2). Cela ne serait pas sans effet sur la qualité de transmission des contenus d'enseignement et par conséquent aurait un impact négatif sur l'image que le PE perçoit de lui enseignant : « je bloque la parole parce que à certains moments j'ai peur de pas être comme il faudrait être ». Dans le rapport à ces disciplines, le bien-être professionnel de ces PE, ainsi pris dans un cercle vicieux, serait alors mis à mal.

Dès lors, questionner le « rapport affecté et affectant » de certains PE à l'enseignement de la natation ou de l'EMC engage à penser, en formation, un accompagnement (Paul, 2004) qui, en proposant de prendre en compte et de prendre en charge

---

l'embaras qu'il constitue, considérerait la singularité de chaque PE en lui permettant, dans la logique exposée par Devereux (1967), « de se comprendre [lui]-même » pour viser un bien-être professionnel.

(1) De la classe de Cours Préparatoire (6 ans) à la classe de Cours Moyen 2e année (11 ans).

(2) Les propos en italiques entre guillemets sont des paroles de PE écoutés en entretien.

#### *Bibliographie*

Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion, 2012.

Fix-Lemaire, S., Laugier, M. (2020). De l'épreuve du savoir au savoir de l'épreuve. Le cas de deux disciplines singulières, la natation et l'enseignement moral et civique. Dans H. Vincent, N. Guirimand, E. Brossais, P. Buznic-Bourgeacq, A. Firode & A. Le Guern (dirs), *Savoir, épreuves, confiance en éducation et formation* (pp. 109-126). Nîmes : Éditions Champ social.

Lacan, J. (2004). *Le Séminaire, livre X, L'angoisse (1962-1963)*. Paris : Seuil.

Montagne, Y.F. (à paraître). Sujet, Savoir et supposés ; regard de la psychanalyse, perspectives en formation des enseignants. Dans E. Brossais & M-F. Carnus (dirs), *Savoir(s) et Sujet(s) dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Bordeaux : PUF.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

## *Rôles du stress et des stratégies de coping sur la relation qui unit le SEP et l'agentivité en contexte professionnel*

**DE CHALVRON Stéphanie, BEAUSSIER Alexandre**

Université Paris 8, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels

L'agentivité correspond à la capacité d'un individu à exercer un contrôle sur son propre fonctionnement et sur les phénomènes environnementaux, c'est un concept crucial dans l'univers professionnel (Bandura, 2001). Cette capacité est sous-tendue par le Sentiment d'Efficacité Personnelle (Bandura, 2000), dont l'effet serait médiatisé par le stress perçu (Myers et al, 2012) et modéré par les stratégies de coping utilisées pour faire face aux situations stressantes (Lazarus & Folkman 1984) notamment dans un contexte professionnel. Cependant d'autres études (Lee et al., 2016 ; Maciejewski et al., 2000 ; Yakimova et al., 2021) indiquent que c'est le SEP qui médiatise la relation entre le stress perçu et l'agentivité.

Cette étude a donc pour objectif principal de comparer le rôle médiateur stress perçu dans la relation qui unit le SEP à l'agentivité (modèle 1) et celui du SEP dans la relation qui unit le stress perçu à l'agentivité (modèle 2) tout en tenant compte dans les deux cas du rôle de modérateur tenu par les stratégies de coping.

Cette étude a été menée sur deux échantillons de personnes en emploi (n = 1005 et n = 1004), âgés de 18 à 64 ans, toutes professions confondues. Nos résultats indiquent que le SEP comme le stress perçu sont tous deux des médiateurs partiels. Le modèle 1 explique cependant plus de variance de l'agentivité, respectivement 48 et 43% dans les deux études que le modèle 2, respectivement 34 et 26%. Cependant, dans les deux études le stress perçu ne médiatise que 16 et 10% de l'effet total alors que le SEP en médiatise 63 et 69%. Concernant les effets modérateurs du stress perçu des stratégies de coping, dans le modèle 1 les stratégies de coping, en dehors de celle centré sur le problème, contribuent à intensifier l'effet médiateur du stress perçu dans la relation qui unit le SEP à l'agentivité alors que dans le modèle 2, l'ensemble des stratégies de coping diminuent l'effet du stress perçu sur l'agentivité via le SEP.

De manière générale, nos résultats indiquent que le SEP est un bien meilleur médiateur que ne l'est le stress perçu. Cela confirme l'ensemble des recherches de Bandura, le SEP est un puissant prédicteur de l'agentivité humaine puisqu'il peut en être à la fois un déterminant et à la fois un médiateur. En conclusion, les formations professionnelles visant à améliorer l'agentivité, devraient en premier lieu s'attacher à développer le SEP des participants.

#### *Bibliographie*

Bandura, A., & Lecomte, J. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3e éd). De Boeck supérieur.

Cohen, S., & Janicki-Deverts, D. (2012). Who's Stressed? Distributions of Psychological Stress in the United States in Probability Samples from 1983, 2006, and 2009: Psychological stress in the U.S. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(6), 1320-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00900.x>

Cousson-Gélie, F., Cosnefroy, O., Christophe, V., Segrestan-Crouzet, C., Merckaert, I., Fournier, E., Libert, Y., Lafaye, A., & Razavi, D. (2010). The Ways of Coping Checklist (WCC): Validation in French-speaking Cancer Patients. *Journal of Health Psychology*, 15(8), 1246-1256. <https://doi.org/10.1177/1359105310364438>

Kenny, D. A., Kashy, D., & Bolger, N. (1998). Data Analysis in Social Psychology. In S. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindsey (Éds.), *Handbook of social psychology* (p. 233-265). McGraw-Hill.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, coping and adaptation*. Springer.



---

## Communications individuelles | AREF\_S15C\_10

### *Blessures de l'idéal professionnel et engagement soignant : recherche clinique sur le bien-être de l'apprenant d'un métier du lien*

**SANCHES Carine**

Université de Rouen-Normandie, France

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Motivation, Enseignement et formation professionnels

*Mots-clés* : Idéal professionnel, Apprenant soignant, Théories du care, Processus psychiques inconscients.

L'objet de cette communication est d'appréhender le poids de l'idéal professionnel soignant pour des apprenants des métiers du lien, grâce à une analyse du travail psychique mobilisé dans l'apprentissage du *care* en période de pandémie mondiale. Cette communication s'inscrit dans un travail plus large de thèse en sciences de l'éducation et de la formation conduite selon une démarche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999).

Les formations aux métiers du lien sont aujourd'hui considérées comme des contextes à risques générateurs de stress pour les apprenants. L'accumulation de multiples facteurs (stress du à la pandémie COVID-19, situations fragilisantes émotionnellement) les confrontent à des dangers psychiques avec des risques de désorganisation du Moi. Le décalage entre l'injonction à l'oubli de soi (pour mieux se consacrer à autrui) et la réalité du travail soignant peut entraîner la mise en place précoce de stratégies défensives chez l'apprenant soignant par rapport à la norme du *care* (Divay, 2014). Parallèlement prendre soin dans nos organisations soignantes, être confronté à des milieux de soin extrêmes, sont des expériences intenses pouvant conduire au processus d'illusion/désillusion et à une désidérialisation, invitant à s'interroger sur la professionnalisation des étudiants (Daloz, 2007), mais aussi sur leur bien-être dans la formation.

C'est pourquoi nous nous sommes questionnés sur le processus de construction du Moi idéal professionnel de ces apprenants en lien avec leur engagement dans la pratique soignante. La méthodologie choisie est basée sur des entretiens cliniques de recherche de type non-directif. Trois études de cas issus d'un panel regroupant des apprenants et des néoprofessionnels du soin (n=16), sont proposées à l'occasion de cette communication : une étudiante en psychomotricité, un étudiant éducateur spécialisé et un infirmier (pour une durée d'entretien comprise entre 25 et 50 minutes).

L'analyse des données empiriques en cours est effectuée sous la forme d'une analyse de discours menée dans une approche clinique situationnelle, en référence à l'appareil théorique et clinique de la métapsychologie freudienne. Une attention particulière est portée à la chronologie des cursus, aux trajectoires professionnelles. Une analyse lexicale, puis thématique et de l'énonciation est également utilisée (Bardin, (1977), 2007).

Les premiers résultats nous orientent vers une « difficulté à mettre en mots le *care* » (Gaudart, Thébault, 2012, p.251) et l'identification de stratégies d'apprentissage en lien avec le prendre soin. Le développement des compétences psychiques des futurs soignants permettrait de décoller la réalité du fantasme de l'idéal professionnel et de mettre en route leur capacité de penser.

#### *Bibliographie*

Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. Paris : PUF, 2007.

Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.

Daloz, L. (2007). Epuisement professionnel et blessures de l'idéal. *Réflexions cliniques sur la désillusion des soignants et la formation initiale. Pédagogie médicale*, 8(2), 83-90.

Divay, S. (2014). Les dessous cachés de la transmission du métier de soignante. *SociologieS, Dossiers*, [En ligne], 1-15. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4545>

Gaudart, C., Thébault, J. (2012). La place du care dans la transmission des savoirs professionnels entre anciens et nouveaux à l'hôpital. *Relations industrielles*, 67(2), 242-262.

### *Mise en place d'une recherche-action pour une bonification de la formation initiale des enseignants au regard d'une relation enseignant-élève de qualité.*

**HAIAT Séverine<sup>1</sup>, CHARRON Annie<sup>2</sup>, ESPINOSA Gaëlle<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Université de Lorraine, France ; <sup>2</sup>UQAM

*Fils rouges SIEF* : Bien-être

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Formation des maîtres, Qualité en éducation

*Mots-clés* : relation enseignant-élèves, formation initiale, comparaison France-Québec

Selon le modèle conceptuel du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002), le bien-être est défini suivant trois besoins fondamentaux (Cnesco, 2017) : *having* qui touche à l'environnement physique et d'apprentissage, *loving* qui concerne les relations interpersonnelles et sociales (notamment les relations enseignants-élèves), *being* qui concerne l'épanouissement de l'élève (p. ex., participation aux prises de décisions, respect de leur rythme d'apprentissage). À ces besoins, s'ajoute l'état de santé (*health*). Des relations de qualité entre l'enseignant et les élèves contribuent fortement au bien-être des élèves (Cnesco, 2017). De nombreuses recherches tant francophones qu'anglophones démontrent que la relation enseignant-élèves est déterminante pour la réussite scolaire de l'enfant, mais également pour le bien-être social et psychologique de l'élève et de

l'enseignant (Fortin et al., 2011 ; Marzano et al., 2003 ; Roffey, 2012). Selon les chercheurs américains Pianta et Hamre (2008), qui travaillent depuis plus de 20 ans sur la qualité des interactions entre enseignants et élèves dans différents contextes éducatifs, une relation enseignante de qualité repose sur trois domaines essentiels : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Tout au long de notre recherche, l'angle de la relation enseignant-élèves que nous étudierons portera sur le lien fondamental entre l'affectif et le cognitif dans le contexte de la classe. Mais l'importance de la relation enseignant-élèves de qualité n'est pas encore suffisamment prise en compte tant au niveau des classes que dans la formation initiale des enseignants, que ce soit dans le système scolaire en France ou celui au Québec (Desrosiers et al., 2012 ; Espinosa, 2020 ; Fortin et al., 2011 ; Pianta et Hamre, 2009 ; Virat, 2019). Cette formation initiale, dans les deux systèmes scolaires, tend encore à privilégier nettement la didactique (enseignement des disciplines) au détriment de la pédagogie. Notre question générale de recherche de notre travail doctoral ici présenté est donc : *comment intervenir en formation initiale pour permettre aux futurs enseignants et aux formateurs en France et au Québec de s'approprier des pratiques efficaces pour une relation enseignant-élèves de qualité ?* Lors de cette communication, nous présenterons les objectifs principaux de notre recherche, les aspects principaux de la problématique et du cadre théorique ainsi que la méthodologie envisagée pour permettre la mise en place d'un dispositif de formation et d'accompagnement pour soutenir les étudiants-stagiaires et les formateurs dans l'appropriation et la mise en place de pratiques efficaces favorisant une relation enseignants-élèves de qualité.

#### Bibliographie

Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M. F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Disponible en ligne [http://www.csr.s.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](http://www.csr.s.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf) (page consultée en juin 2013).

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.

Cnesco (2017). L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ? Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/> APA

Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, (41).

## Communications individuelles | AREF\_S15C\_11

### *L'exploitation des TICE dans les méthodes d'enseignement du lexique en élémentaire*

#### **BARONI Youna**

Laboratoire Ligérien de Linguistique, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : didactique, lexique, vocabulaire, TICE, numérique, comparaison

#### **Introduction**

La richesse du lexique d'un élève est l'un des éléments prédicteurs les plus importants en termes de réussite scolaire. De plus en plus d'outils numériques liés au lexique se développent : les dictionnaires numériques, les aides incluses dans les logiciels de traitement de texte, etc.

Les chercheurs mettent en lumière la nécessité d'un double enseignement du lexique : « un apprentissage "incident" du vocabulaire (...) et un enseignement "explicite" reposant sur une progression structurée des notions de base nécessaires à la compréhension du système lexical de la langue » (Ancitil, 2015). L'idée d'un enseignement organisé et progressif du lexique se répand et des méthodes d'enseignement fleurissent.

Pourtant, ce domaine de l'étude de la langue reste difficile à enseigner dans la mesure où il nécessite la prise en compte de nombreuses contraintes pour atteindre l'objectif final de cet enseignement, à savoir le réemploi en contexte de mots appris explicitement en classe. Ces contraintes didactiques sont variées : aborder les mots en contexte syntaxique et pragmatique, prendre en compte la polysémie et la complexité syntaxique des mots, effectuer des activités de manipulations variées et des rappels réguliers pour ancrer les mots dans la mémoire, etc. (Picoche, 2011)

#### **Méthodologie et résultats**

Un questionnaire est actuellement mené dans le but de relever les pratiques enseignantes concernant l'enseignement du lexique dans les cycles 2 et 3 par les enseignant.e.s français.e.s. Les résultats de ce questionnaire permettront, entre autres, d'observer quelles sont les méthodes d'enseignement du lexique les plus utilisées parmi celles disponibles sur le marché didactique. Cette étude consistera à comparer l'exploitation des outils numériques en fonction des méthodes répandues chez ces enseignant.e.s.

L'objectif sera de mettre en évidence les plus-values habituelles du numérique qui sont exploitées dans ces méthodes, mais surtout de chercher si certains avantages sont spécifiques à l'enseignement du lexique et, le cas échéant, de les décrire et les analyser.

#### **Discussion**

Cette étude n'aura bien entendu pas vocation à établir une norme ou une liste d'éléments pour lesquels l'exploitation du numérique est fondamentale. La variation des pratiques enseignantes est tellement importante que la conclusion de cette étude ne sera qu'un ensemble de pistes à explorer et à adapter aux fonctionnements de chaque enseignant.e et aux caractéristiques de leurs élèves (Bru, 2015).

---

Cette étude mettra en lumière les aspects fondamentaux de l'utilisation du numérique dans le cadre de l'enseignement du lexique et pourra ainsi guider des choix d'enseignement futurs.

#### *Bibliographie*

Anctil, D. (2015). Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue. In S. de la langue française et de la politique linguistique. S'approprier le français, 101-117. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sifcl.2015.01.0101>.

Bru, M. (2015). L'évaluation des méthodes. Que sais-je ?, 95-122.

Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : Quelques principes d'enseignement à l'école. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/14/4/Jacqueline\\_Picoche\\_111202\\_avec\\_couv\\_201144.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf)

## *Apprendre à lire pendant le confinement : ce que le passage obligé par les outils numériques nous apprend de l'éthos des enseignants et des postures des parents*

**LAVIEU-GWOZDZ Belinda, WASZAK Cendrine, PAGNIER Thierry**

UPEC, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Communautés, familles et scolarisation, Justice sociale, inégalités et équité, Langage et éducation

*Mots-clés* : lecture, devoirs, malentendu, éthos, posture

La période de confinement a imposé aux enseignants de déléguer aux parents le soin d'accompagner, d'encadrer, voire d'organiser eux-mêmes les apprentissages de leurs enfants. On sait que l'accompagnement du travail scolaire dans les familles ne contribue pas toujours à lever les malentendus sur les enjeux des tâches à réaliser (Kakpo, 2015). Il peut même parfois les renforcer, ces enjeux restant très souvent implicites (Bautier et Goigoux, 2004). Nous avons fait le choix de porter notre attention sur l'enseignement de la lecture au CP parce que la classe de CP est la première année de scolarité où les parents sont invités à encadrer les devoirs de leurs enfants, et où les enfants sont le plus dépendants des adultes pour apprendre puisqu'ils n'ont pas atteint le niveau de lecture – et plus largement en littérature – que requiert un apprentissage autonome (Lahire, 2001). Par ailleurs, l'enseignement de la lecture implique un travail multicatégoriel (Goigoux, 2016) dont les composantes intriquées et finement articulées en classes devaient être dépliées et explicitées pour que les familles puissent prendre le relai.

Nous nous sommes demandé dans quelles mesures les enseignants ont rendu visibles pour les parents les enjeux d'apprentissage, et dans quelles mesures les parents ont pu s'emparer des conseils/ consignes enseignantes pour donner sens aux apprentissages de leurs enfants.

Nous avons mené une enquête par entretiens auprès d'enseignants de CP et de parents d'élèves de leurs classes. Nos premiers résultats, après une analyse de contenu, ont montré que certains malentendus entre école et famille n'ont pas été levés pendant la période du confinement. Elle a révélé également des stratégies de transmission et d'adaptation de la part des enseignants et des parents très contrastées. Dans une étude de cas sur 4 enseignants et 8 parents, nous cherchons ici à faire émerger les logiques sous-jacentes à l'œuvre dans l'adoption de ces stratégies. Après une rapide analyse à entrée lexicale des entretiens, les premiers résultats d'une analyse des interactions langagières entre chercheurs et informateurs croisée avec celle des documents de travail envoyés aux familles révèlent un ethos professionnel complexe de la part des enseignants (Mangueneau, 2014) ainsi que des manières de répondre qui traduisent une plus ou moins grande proximité des parents avec les manières de faire de l'école que nous proposons d'analyser en adoptant les catégories construites par Delarue-Breton pour catégoriser les réponses des élèves (2019).

#### *Bibliographie*

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

Delarue-Breton, C. (2019). Le dialogue scolaire, un genre discursif frontalier. *Raisons éducatives*, 23, 47-69. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0047>

Kakpo, S. (2015) *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.

Mangueneau, D. (2014). Retour critique sur l'éthos. *Langage et société*, 149, 31-48. <https://doi.org/10.3917/l.s.149.0031>

## *L'analyse de l'activité enseignante pour diversifier les usages du langage des élèves en grammaire au cycle 3*

**DURRIEU-GARDELLE Magali**

Université de Bordeaux, Lab E3D, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Formation continue, Formation des maîtres, Langage et éducation

*Mots-clés* : usages diversifiés du langage, CDDS, analyse de l'activité, inégalités scolaires, grammaire

Notre communication concerne la formation à l'oral pour construire des savoirs disciplinaires en classe. Nous nous appuyons sur la théorie historico-culturelle de Vygotski (1934-1997) considérant que l'acquisition des outils culturels à l'école se fait par la médiation, notamment langagière, de l'enseignant. En effet, l'oral est le plus souvent utilisé dans les classes comme moyen de travail privilégié. Mais si on n'y prend pas garde, dans les situations d'apprentissage, un certain nombre d'élèves continuent de parler comme dans les échanges quotidiens, ce qui, selon Bautier (2016), peut engendrer des incompréhensions sur les

---

situations scolaires et de fortes inégalités, certains élèves passant à côté des apprentissages visés. La conception du langage mobilisée dans notre travail est une conception interactionniste, énonciative et pragmatique dans laquelle tout discours est un objet à visée sémiotique, contextualisé, dialogique, lié à une activité humaine (Bakhtine, 1984). A l'école, cette contextualisation conduit à considérer la classe, au cours d'une activité disciplinaire comme une Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire (CDDS) selon Jaubert, Rebière et Bernié (2004). En effet, les auteurs considèrent que c'est au cours de la « disciplinarisation » de la CDDS que les élèves peuvent apprendre à mettre en œuvre différents modes d'agir, de parler et de penser propres à chacune et développer des usages diversifiés du langage. Il semble donc important d'objectiver en formation le rôle de l'oral dans la construction des savoirs et ses spécificités dans chaque discipline. Or, selon Clot et Faïta (2000), seuls les sujets acteurs peuvent transformer le travail au cours de l'analyse de l'activité, ce qui nous a conduit à privilégier sur le plan méthodologique une recherche-formation.

Nous émettons l'hypothèse que la confrontation des enseignants à des séances filmées d'enseignement grammatical et les verbalisations successives lors de leur analyse, peuvent les rendre conscients de la place et de la nature de l'oral dans les apprentissages grammaticaux.

Le corpus recueilli chez quatre enseignantes de cycle 3 (élèves de 11-12 ans) est constitué pour chacune de deux films des séances d'enseignement de la phrase complexe (vs phrase simple) au cours des deux années successives de la recherche, et des verbatims des différents entretiens (auto-confrontations et confrontations croisées). Les analyses quantitative et qualitative des discours révèlent d'une séance à l'autre un temps de parole des enseignantes moins important et une augmentation de la longueur des énoncés des élèves ainsi que des usages plus diversifiés du langage et plus spécifiques à la grammaire.

#### *Bibliographie*

Bakhtine, M. (trad., fr, 1984). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.

Bautier, E., (2016), « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », Les dossiers des sciences de l'éducation [En ligne], 36 | mis en ligne le 15 juillet 2017, consulté le 13 janvier 2022.

Clot, Y. & Faïta D., (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler, 4. p. 7-42  
URL : <http://journals.openedition.org/dse/1397> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1397>

Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié J-P. (2004). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle?, Les cahiers Théodile, 4. p51-80

Vygotski L., (1934/1997). Pensée et langage (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute, 3e éd.

## *Supervised remote foreign language teaching practicum in pandemic times: experiences and perceptions at the Federal University of Paraná (UFPR), Brazil*

**SILVA VELOSO Fernanda**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Brazil

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Stage et accompagnement

*Mots-clés* : Initial teacher education, compulsory supervised teaching practicum, remote emergency teaching.

Education, be it formal or informal, has always been impacted by technology in any social space and time throughout human history. In the so-called "Digital Age", connectivity, multimodality and multidisciplinary inside and outside the classroom are extremely facilitated by the internet. This became even more evident as we faced the restrictions caused by the Covid-19 pandemic, which led us to adaptations in many areas, including in face-to-face learning in schools and universities across Brazil and around the world. This presentation aims at sharing romance foreign languages (French, Italian and Spanish) teacher education experiences along with proposals that made the supervised teaching practicum, which is compulsory at Letras (Languages) university teaching courses, possible in the remote modality. For that, the results of a qualitative ethnographic study which had as research tools online questionnaires and interviews to analyze the undergraduates' and their supervisors' perceptions about teaching in the remote experiences of the supervised teaching practicum. These perceptions include: a) the need for more robust collaborative practices (joint work); b) the importance of feedback from the supervising teacher, the mentor teacher and the students; c) the certainty that face-to-face pedagogical practices can be enriched by those developed during the pandemic period. Personal beliefs about teaching-learning languages with the use of new technologies were considered in the analysis. Also, our discussions on those perceptions are theoretically based on the conceptions of teaching in the remote modality by Hodges et al (2020) and Bozkurt and Sharma (2020), of teaching practicum and research on teaching practicum, by Pimenta and Lima (2011), and on the perspectives of Schön's (1994), Alarcão (1996) e Zeichner (1993) on reflexive teacher education. From the experiences, perceptions and reflections that arose from the practicum it is possible to affirm that post-pandemic education, in all its fields, will require professionals who are able to deal with technology in their practice and those who, above all, are motivated to constant researching and learning about it. The students and pupils are now much more autonomous and independent in their learning processes and returned to the classic face-to-face classroom with new goals and expectations, which will require teacher education actions able to mirror this new educational reality. This work reflects upon actual perspectives and possibilities of inclusion and use of new technologies in teacher education in the remote modality in Brazil and around the world.

#### *Bibliographie*

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.

---

Hodges C, Moore S, Lockee B, Trust T, Bond, A. (2020) The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. (2011). *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Zeichner, K. M. A. (1993). *Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas*. EDUCA, Lisboa.

## Communications individuelles | AREF\_S15C\_12

### *Comprendre le processus d'intégration des tablettes numériques en classe à partir des perceptions des enseignant.e.s : étude longitudinale dans un centre scolaire neuchâtelois*

**BOÉCHAT-HEER Stéphanie, MISEREZ-CAPEROS Céline, MOLteni Laura**

Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE), Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : tablettes numériques ; étude longitudinale ; milieu scolaire ; perceptions des enseignant.e.s ; méthodes mixtes

La littérature des dix dernières années montre que l'intégration des technologies à l'école est complexe et multidimensionnelle et qu'elle donne des résultats mitigés. Plusieurs recherches s'étant intéressées à l'intégration des tablettes numériques à l'école montrent les possibles difficultés et les avantages de leur utilisation en classe. Certains inconvénients concernent notamment la segmentation temporelle et disciplinaire des établissements secondaires (Villemonteix & Khanoubi, 2013), l'absence de soutien technique et pédagogique de la part de l'institution (Fiévez, 2017), la tension entre le temps à investir par l'enseignant.e pour s'approprier l'outil, le temps disponible pour la préparation de l'enseignement (Nogry et Decortis, 2016), etc. Les études décrivent également des possibles facilitateurs de leur intégration, comme la capacité d'un établissement à fournir les ressources et un soutien adéquat pour l'intégration des technologies dans les pratiques d'enseignement (Lamb & Weiner, 2018) et des possibles avantages pour l'apprentissage des élèves, comme la différenciation et l'apprentissage collaboratif entre pairs ; la motivation et l'engagement, etc.

L'objectif de cette communication est de présenter les résultats d'une étude menée en collaboration avec l'OISO du service de l'enseignement du canton de Neuchâtel. Cette dernière consiste à réaliser le suivi du processus d'intégration de tablettes numériques dans un établissement scolaire et répondre aux questions de recherche suivantes : Quelles sont les perceptions des enseignant.e.s des pratiques pédagogiques liées à l'utilisation des tablettes numériques ? Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant le processus d'intégration des tablettes numériques ?

L'étude de type longitudinal se déroulera à trois reprises durant l'année scolaire 2021-2022, au sein d'un cercle scolaire du canton de Neuchâtel. A partir d'une démarche compréhensive et en considérant la nature hétérogène des données, nous avons opté pour l'application de méthodes de recherche mixtes. Nous avons fait appel à trois principaux instruments de collecte de données : le focus groupe ; le questionnaire en ligne, destiné aux enseignant.e.s ; le questionnaire version papier, destiné aux élèves. Par le caractère longitudinal de la recherche, nous réaliserons une triangulation des données en analysant les résultats dans le temps. Pour l'analyse des questionnaires en ligne, nous procéderons à une analyse descriptive et pour l'analyse des entretiens de groupe, nous utiliserons l'analyse de contenu.

Nous présenterons également une analyse des forces et des faiblesses et des opportunités et des menaces en début et en fin d'expérience pour identifier les facteurs internes et externes au projet favorables et défavorables à l'intégration des tablettes numériques en milieu scolaire.

#### *Bibliographie*

Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif : modalités, réalités et enjeux pédagogiques*. Québec : PUQ.

Lamb, A. J., & Weiner, J. M. (2018). Institutional Factors in iPad Rollout, Adoption, and Implementation : Isomorphism and the Case of the Los Angeles Unified School District's iPad Initiative. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 6(2), 136-154.

Nogry, S., & Decortis, F. (2016). Quel processus d'appropriation d'une classe mobile à l'école primaire ? Analyse diachronique de l'activité. In F. Villemonteix, G. Baron, & J. Béziat (Éds.), *L'école primaire et les technologies informatisées : Des enseignants face aux TICE* (p. 413-443). Presses universitaires du Septentrion.

Villemonteix, F. & Khaneboubi, M. (2013). Étude exploratoire sur l'utilisation d'iPads en milieu scolaire : entre séduction ergonomique et nécessités pédagogiques. *SITEF*, 20(1), 445-464.

---

## *Le déploiement des ressources et dispositifs numériques de l'apprentissage du français à l'Université : le cas de l'Ouzbékistan*

**AYMÉ Catherine**

Université Sorbonne Paris Nord, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement supérieur, Politiques éducatives et régulations

*Mots-clés* : Apprentissage en ligne / ressources / dispositifs numériques, industrialisation de l'éducation, langue française, université, Ouzbékistan

Dans cette communication, j'interroge le déploiement des ressources et dispositifs numériques d'apprentissage du français langue étrangère dans l'enseignement supérieur en Ouzbékistan.

Ces ressources et dispositifs sont étudiés dans la lignée de travaux menés en Sciences de l'Information et de la Communication sur l'industrialisation de l'éducation et des transformations numériques de la formation dans les universités (Moeglin, 2016). Cette industrialisation, renforcée par la Covid-19 qui influence l'ingénierie pédagogique universitaire (Peraya, Peltier, 2020), provoque l'arrivée de nouveaux acteurs dans le processus de création de ressources et dispositifs pédagogiques numériques. Ma recherche relie la mise en œuvre de ces outils, leur configuration formelle, leurs usages et les enjeux économiques, politiques, organisationnels et éducatifs. Je questionne les valeurs et idéologies présidant à leur mise en place par les acteurs privés et publics impliqués.

Ma recherche articule plusieurs approches méthodologiques : analyse des stratégies de valorisation des producteurs de ressources et étude des modèles économiques des acteurs économiques et institutionnels, en lien avec l'analyse sémi-discursive d'un corpus de ressources et dispositifs. Ceci afin de déterminer comment les modèles socio-économiques impliquent des choix formels et inversement, comment les configurations formelles éclairent les enjeux socio-économiques, socio-politiques et pédagogiques relatifs à la mise en œuvre des ressources et dispositifs.

Cette communication s'intéressera particulièrement à l'approche techno-sémiotique comparative menée sur des exemples d'outils numériques utilisés en Ouzbékistan. En effet, ces dispositifs soulèvent par leur forme même, des questions d'enjeux culturels et géopolitiques et portent en eux une certaine relation aux savoirs. Je convoque ici la sémiotique des écrits d'écrans et l'analyse de l'énonciation éditoriale (Souchier, Jeanneret, 2005) pour étudier les architectes et les modalités de la textualisation des pratiques (Souchier, Candel, Gomez-Mejia & Jeanne-Perrier, 2019) des dispositifs identifiés.

Cette recherche s'ancre dans un pays peu étudié sur les questions de médiation des savoirs et de la formation. L'élan socio-économique, la politique d'ouverture à l'international amorcée par l'État Ouzbek, le développement de la coopération franco-ouzbègue et l'actualité sociale tendue en Asie centrale, en font un terrain à investir. L'approche des Sciences de l'Information et de la Communication dans l'analyse du déploiement des ressources et dispositifs dans les universités ouzbègues constitue un pas de côté réflexif pour trouver des axes d'analyse à expérimenter dans l'étude des enjeux de l'internationalisation et de l'industrialisation de la formation.

### *Bibliographie*

Moeglin, P. (2016). Introduction. La question de l'industrialisation de l'éducation. In *Industrialiser l'éducation* (9-23). <https://www.cairn.info/industrialiser-l-education--9782842925475.htm>

Peraya, D., & Peltier, C. (2020). Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5198>

Seurat A., Guillon G. (2019), «Articuler les analyses des économies des ressources pédagogiques numériques» Ghenima M., Jacquemin B. (dir.), *La numérisation info-documentaire, actes du colloque CIDE 21, 4-6 avril 2019, Djerba - Tunisie, éditions Europa*, p.67-80.

Souchier, E., Candel, É., Gomez-Mejia, G., & Jeanne-Perrier, V. (2019). *Le numérique comme écriture : Théories et méthodes d'analyse*. Paris : Armand Colin.

Thorez, J. (2019). La nouvelle route de la Soie en Asie centrale. Les nouvelles routes de la Soie - Géopolitique d'un grand projet chinois. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03094322>

## *Pratiques (familiales et scolaires) et attitudes des collégiennes et collégiens concernant l'informatique*

**BOULC'H Laetitia**

Université de Paris, France

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Apprentissage et rapport au savoir, Enseignement obligatoire, Genre

*Mots-clés* : Informatique, représentations, attitudes, collège, genre

Toutes les disciplines scolaires font l'objet de représentations sociales qui s'appuient sur les jugements des élèves concernant leur intérêt, leur difficulté, leur caractère masculin ou féminin (Dutrevis et Toczek, 2007, Jarlégan, 2009). Notre recherche s'intéresse tout particulièrement aux attitudes envers l'informatique de collégiennes et collégiens de 11 à 14 ans.

Au lycée et dans le supérieur, les choix d'orientation et les différentes recherches menées sur cette tranche d'âge soulignent que l'informatique reste une discipline fortement genrée (Baron, Drot-Delange, Khaneboubi et Sedooka, 2010) et qui dépend des connaissances que les étudiants ont de l'informatique. Ainsi Drot-Delange et More (2014) ont montré qu'au lycée, les garçons de terminal scientifique adhéraient davantage à ces stéréotypes de genre concernant l'informatique que les garçons ayant choisi de suivre la spécialité Informatique et sciences du numérique (ISN). Mais à quel moment ces représentations s'installent-elles ? Et dans quelle mesure sont-elles modulées par le cursus suivi et les activités réalisées ?

---

Nous avons formulé l'hypothèse que les représentations et attitudes des élèves de 6<sup>ème</sup> envers l'informatique seraient moins genrées que celles des élèves plus âgés de 3<sup>ème</sup> ou de lycée. Selon Lage (1991), les représentations sexuées s'installent progressivement ; elles seraient neutres chez les plus jeunes élèves d'école primaire et puis elles s'accroissent progressivement. Nous supposons également qu'elles dépendraient de la fréquence des activités informatiques suivies en classe mais aussi hors la classe (clubs informatique, scratch, robot programmable grand public, etc.).

Un questionnaire a permis de recueillir les déclarations de 427 collégiens de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> concernant leurs pratiques de l'informatique à l'école et à la maison et leur attitude envers l'informatique via des questions issues du questionnaire de Heersink et Moskal (2010). Cinq notions ont été abordées : intérêt pour l'informatique, attitudes concernant le genre, utilité de l'informatique, confiance en soi et image de ceux qui réussissent en informatique. Les questionnaires ont été complétés par des entretiens réalisés auprès de 22 collégiens issus de 5 établissements scolaires différents.

Les résultats obtenus montrent que les stéréotypes de genre envers l'informatique s'installent progressivement au cours des années collégiennes, qu'ils sont plus présents chez les garçons et enfin que les élèves ayant été le plus sensibilisés à l'informatique et qui sont capables d'expliquer clairement des notions/concepts informatique sont aussi ceux qui sont les moins enclins à adhérer aux stéréotypes de genre et ce quel que soit leur âge.

#### Bibliographie

- Baron, G.-L., Drot-Delange, B., Khaneboubi, M., & Sedooka, A. (2010). Genre et informatique : compte rendu d'une enquête récente par questionnaire sur les opinions d'élèves de lycée. *Revue de l'EPI*.
- Drot-Delange, B., & More, M. (2013). Attitudes envers l'informatique des élèves de terminale scientifique. Quelques résultats exploratoires. *Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif*, Clermont-Ferrand, France.
- Dutrévis, M., & Toczek, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3).
- Heersink, D., & Moskal, B. M. (2010). Measuring high school students' attitudes toward computing. *Proceedings of the 41st ACM technical symposium on Computer science education*, pp. 446–450.
- Jarlégan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches & éducations*, 2, 11-21.

## *Conditions et limites d'un dispositif d'évaluation formative à distance pour soutenir le développement professionnel des futur-e-s enseignant-es du primaire et du secondaire genevois en didactique des arts et de la musique. Etude comparative.*

**GRIVET BONZON Catherine, BONZON Claude**

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Suisse

*Fils rouges SIEF* : Numérique

*Domaine spécifique* : Enseignement supérieur, Evaluation, test et mesure, Formation des maîtres

*Mots-clés* : enseignement à distance, évaluation par les pairs, stratégies d'apprentissage, didactique de la musique et des arts plastiques, enseignement supérieur

### Problématique et questions de recherche

La pandémie de Covid-19 a conduit à renouveler les pratiques d'évaluation dans la formation en didactique de la musique des enseignants de l'Ecole primaire (FEP) de l'Université de Genève tant par nécessité de maintenir une dynamique d'échange et de coopération entre les étudiant(e)s que pour susciter une prise de conscience des enjeux de l'investissement dans une discipline artistique qui suscite souvent chez eux/elles un sentiment d'incompétence renforcé par la « distance » conjoncturelle (Bonzon, 2022). Le dispositif d'évaluation formative par les pairs (Topping, 1998, Girardet, 2021) remplace le feedback individuel initial donné par l'enseignant. Forte de cette expérience, objet d'une première étape d'analyse exploratoire restituée au colloque de l'ADMEE (2022) et dans un désir d'approfondissement, l'équipe de recherche en didactique de la Musique, des Arts et du Mouvement de l'Unige étend le dispositif à la formation des futurs enseignants en Musique et Arts visuels du secondaire (IUFE).

L'étude vise à partir de quatre questions de recherche, à faire dialoguer les deux dispositifs pour :

- décrire les outils d'évaluation par les pairs mis en œuvre à partir de rétroactions en duos (FEP) ou en trios (IUFE) sur les dossiers de planification de leçons,
- objectiver et comparer les compétences et les savoirs construits par un corpus de 111 étudiant(e)s des deux formations,
- comprendre la complexité des dispositifs,
- saisir les conditions de mise en place ce type d'évaluation dans l'intérêt de la professionnalisation des enseignants.

### Méthodologie et corpus

Afin de répondre à nos quatre questions nous baserons notre analyse qualitative sur :

- le cadre de référence et les outils mis en place avant la tâche (apprentissages disciplinaires, planification, travail préparatoire collectif d'analyse et d'évaluation à partir d'une vidéo de leçon, d'une grille d'évaluation et de l'élucidation des critères et des observables...),
- les planifications avant et après régulations de l'autre membre du duo (enrichissement des milieux didactiques, prise en compte de la faisabilité en fonction des critères après rétroaction),
- les réponses aux questionnaires soumis aux étudiant-e-s.

Les résultats, rendent compte des modifications dans le degré de collaboration et le climat de classe (dimension relationnelle), de l'acquisition de savoirs professionnels et disciplinaires (dimensions métacognitive et socio constructiviste) et d'un intérêt pour la démarche à la condition d'un guidage serré de l'enseignant par l'élucidation des critères, des objectifs et des contenus dans le but de l'amélioration du travail engagé (dimension professionnalisante, pragmatique et opérationnelle).

#### Bibliographie

- Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (p. 191-206). De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0191>
- Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant·es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université: les émotions pour apprendre. La Revue LEeE, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.01>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C., Broussal, D. & Demeester, A. (2021). EOC – une évaluation ouverte et collaborative entre pairs : analyse critique du dispositif de La Revue LEeE. La Revue LEeE, Numéro spécial. <https://doi.org/10.48325/rleee.spe.01>
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. Review of Educational Research, 68(3), 249-276. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068003249>

## Communications individuelles | AREF\_S15C\_13

### *Débordées par la mesure : des ambitions pédagogiques contrariées par l'impératif d'évaluation dans l'éducation artistique et culturelle*

#### **CHOPIN Marie-Pierre**

Université de Bordeaux, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Evaluation, test et mesure, Pratiques et compétences pédagogiques

*Mots-clés* : évaluation, pratiques pédagogiques, éducation artistique et culturelle, dispositif

L'institutionnalisation de l'éducation artistique et culturelle (EAC pour la suite) comme domaine d'intervention publique a été réalisée en France au cours des 50 dernières années. Elle s'est accompagnée du développement d'un impératif d'évaluation à propos de la « performance » de la mise en œuvre des politiques ministérielles ou des « effets » des actions menées dans les établissements culturels et scolaires. C'est ce qu'exemplifie, entre autres, le 10<sup>ème</sup> et dernier principe de la charte produite par le Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturelle en 2016 : « *Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de travaux de recherche et d'évaluation [sic] permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité, et d'encourager les démarches innovantes* ».

Depuis plus de 10 ans, les rapports à visée générale (Lauret, 2007 ; Bordeaux & Kerlan, 2016) ou les études centrées sur des dispositifs spécifiques (Legon, 2014 ; Fabre, 2015 ; Coulangeon & Fradkine, 2020) mettent pourtant en lumière la difficulté de la mesure des effets de l'éducation artistique, au plan technique (que mesurer et par quels outils ?) comme au plan de sa pertinence (que produit l'essor de l'évaluation sur les conditions de réalisation de l'éducation artistique ?). Sur la base d'une enquête récente auprès de 200 élèves, 10 enseignantes et l'équipe d'une structure culturelle labellisée, cette communication s'inscrit dans le sillage de ces discussions. Elle proposera d'en éclairer deux pans peu documentés : 1. Liés, d'une part, au rôle joué par les intermédiaires culturels pour transposer l'impératif évaluatif sur le terrain des pratiques ; 2. Concernant, d'autre part, la façon dont les enseignants engagés dans les projets d'EAC perçoivent cet impératif et tentent de le détourner au nom, précisément, des ambitions pédagogiques qu'ils prêtent à la diffusion des pratiques artistiques dans l'espace scolaire.

Le corpus mobilisé pour l'analyse sera constitué des observations réalisées lors de la conception et du déroulement du projet, des appréciations (catégorielles et textuelles) portées par les enseignants relativement à la façon dont chacun de leurs élèves aura pu *entrer dans le projet proposé* et en *tirer bénéfice*, et enfin, des entretiens menés en amont et en aval du projet pour les concepteurs de la structure culturelle, en aval seulement avec les enseignants, pour une rétrospective de leur expérience et l'analyse de leurs positionnements à l'égard du dispositif d'EAC proposé.

#### Bibliographie

- BORDEAUX M.-C. & KERLAN A. (2016), Rapport sur les "effets" de l'éducation artistique et culturelle. Étude méthodologique et épistémologique, Université de Lyon.
- COULANGEON P. & FRADKINE H. (2020), « Mesurer l'impact scolaire des dispositifs d'enseignement artistique et culturel dans les établissements d'éducation prioritaire. Le cas du dispositif DME0 », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 7-1, p. 41-64
- FABRE S. (2015). « Dispositifs d'enseignements en arts plastiques et pluralité subjective : l'exemple du dessin », Spirale. Revue de recherches en éducation, n°56, p. 9-18.
- LAURET J.-M. (2007) « Les effets de l'éducation artistique et culturelle peuvent-ils être évalués ? », L'Observatoire 2007/2 (N° 32), p. 8-11.
- LEGON T. (2014), « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique : La réception de Lycéens et apprentis au cinéma par les jeunes rhônalpins », Agora débats/jeunesses, 1(1), p. 47-60



---

## Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets ?

**WIERTZ Christine<sup>1</sup>, GALAND Benoît<sup>1</sup>, BLONDEAU Benoît<sup>2</sup>, COLOGNESI Stéphane<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>UCLouvain, Belgique ; <sup>2</sup>Enseignant dans une école

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : Enseignement de l'oral - Évaluation de l'oral - Grille critériée - Évaluation par les pairs

L'évaluation de l'oral est souvent mentionnée par les enseignants comme étant un obstacle à son enseignement (Nonnon, 2016). Les grilles critériées (Dunbar et al., 2006) et l'évaluation par les pairs (Double et al., 2020) sont deux leviers identifiés dans les écrits scientifiques pour faciliter ce travail d'évaluation. La combinaison de ces deux méthodes est censée apporter certains avantages, mais ces derniers dépendent des caractéristiques de la situation d'évaluation (Double et al., 2020). L'étude présentée vise d'une part à tester les effets de recours à une grille critériée dans un contexte d'évaluation par les pairs sur la compétence des élèves à communiquer oralement, et d'autre part à mieux comprendre les processus sous-jacents à son utilisation. Pour ce faire, une méthode mixte (Creswell, 1999) en milieu naturel (Denzin & Lincoln, 1994) a été suivie. L'échantillon est constitué de 47 élèves âgés de 10 à 12 ans partagés en trois conditions : une condition où les élèves s'appuient sur une grille critériée pour donner des rétroactions avec des consignes strictes et imposées, une condition où les élèves s'appuient sur une grille critériée avec une totale liberté d'action, et une condition d'évaluation par les pairs sans grille. Les résultats quantitatifs indiquent une amélioration des composantes orales quelle que soit la condition. Les résultats qualitatifs révèlent des rétroactions plus précises lorsque les élèves utilisent la grille librement. À l'inverse, l'utilisation imposée de la grille implique un plus grand nombre de rétroactions, une posture plus active des élèves évalués et des interactions de groupe plus nombreuses. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence la nécessité de former les élèves à donner des rétroactions de qualité. Ainsi, cette étude semble confirmer l'apport de l'évaluation par les pairs dans le développement des compétences orales des élèves, mais nuance le bénéfice des grilles critériées dans ce processus.

### *Bibliographie*

Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In Handbook of educational policy, 455-472.

Denzin, N. K., & Y. S. Lincoln. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (pp. 1-17). California : Sage.

Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. Educational Psychology Review, 32, 481-509.

Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. Innovative Higher Education, 31(2), 115-128. DOI: 10.1007/s10755-006-9012-x

Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. Pratiques [En ligne], 169-170. DOI : 10.4000/pratiques.3115.

## De l'entrée dans la démarche de Validation des Acquis de l'Expérience au jury, quelle acculturation aux enjeux académiques dans la VAE à l'université ?

**DEVILLE Julie**

Université de Lille, France

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Education tout au long de la vie, Enseignement supérieur, Stage et accompagnement

*Mots-clés* : VAE, accompagnement, enseignement supérieur, référentiel, acculturation

La Validation des Acquis de l'Expérience est une forme de certification paradoxale, puisqu'elle permet l'obtention d'un diplôme sur la seule base de l'expérience (professionnelle principalement, mais sans exclure potentiellement d'autres champs d'expérience), sans suivre de cours. Elle suppose donc la confrontation entre ce que le candidat peut mettre en valeur de son parcours et des compétences qu'il y a développées et les attendus d'une formation (Cherqui-Houot, 2001 ; Lainé, 2005 ; Mayen & Savoyant, 2009 ; Géhin & Auras, 2011 ; Clot & Prot, 2013). A l'université, ces attendus revêtent pour une part plus ou moins grande selon le diplôme une dimension académique. Comment les personnels accompagnant les démarches de VAE préparent-ils les candidats à faire face à cet écart, et comment le prennent-ils eux-mêmes en compte dans leurs pratiques ? Nous formulons deux hypothèses :

- Dans une démarche de VAE réussie, chacun des acteurs, candidats et représentants de l'université, fait un pas pour se décentrer de son univers professionnel.
- Les attendus de la VAE à l'université ne peuvent pas être purement académiques.

Nous nous baserons pour répondre à ce questionnement sur une enquête par entretiens semi-directifs auprès de conseillères VAE (dont le rôle est de conseiller et d'accompagner les candidats) et de membres de jury.

Les premiers éléments analysés permettent d'identifier dans la démarche d'accompagnement de possibles tensions entre conseillère et candidat avant que celui-ci opère la rupture nécessaire à la réussite de son projet. Nous constatons aussi que les jurys tendent à préférer aux outils formalisés tels que le référentiel de diplôme des formes plus souples d'appréciation des

---

prestations des candidats. Nos résultats sont de nature à éclairer ce qui peut se jouer dans la tentative d'harmoniser les pratiques dans des contextes de fusion d'universités.

#### *Bibliographie*

- Cherqui-Houot I., (2001). Validation des acquis de l'expérience et universités quel avenir ?, Paris : L'harmattan.
- Clot Y., Prot B., (2013). La VAE, entre repli sécuritaire et développement des compétences, Formation Emploi n° 122, p. 139-150.
- Géhin J.-P., Auras E., (2011). La VAE à l'université, une approche monographique, Rennes : PUR.
- Lainé A., (2005). VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis, Ramonville Saint-Agne : Erès éditions.
- Mayen P., Savoyant A. (éds), (2013). Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience, RELIEF n°28.

### *Implémentation d'un dispositif favorisant une meilleure compréhension de la note*

**BARON Jean<sup>1,2</sup>, GOFFIN Christelle<sup>1,2,4</sup>, OCHELEN Jean-Pascal<sup>1,2</sup>, FAGNANT Annick<sup>1,2,3,4</sup>**

<sup>1</sup>Uliège, Belgique ; <sup>2</sup>Cifen ; <sup>3</sup>Equale ; <sup>4</sup>Didactifen

*Fils rouges SIEF* : Aucun de ces trois fils rouges

*Domaine spécifique* : Dispositifs et outils, Enseignement obligatoire, Evaluation, test et mesure

*Mots-clés* : évaluation sommative, évaluation formative, grille critériée, note à haute valeur informative, étude exploratoire

Dans nos systèmes éducatifs, on attend de plus en plus que l'évaluation combine une visée sommative critériée et une visée formative (Crahay, Mottier Lopez & Marcoux, 2019) de façon à la resituer au cœur des pratiques d'enseignement/apprentissage (Harlen, 2012).

Un des enjeux de ce travail est de concrétiser et d'expérimenter un moyen de rendre la note "à haute valeur informative" (Pasquini, 2019) en conjuguant les fonctions formative et sommative de l'évaluation (Harlen, 2012). Cette conceptualisation de la note – qui s'inscrit dans le courant de *l'Assessment for Learning* (AfL, William, 2011) – est à notre connaissance novatrice en francophonie (Pasquini, 2019).

Dans la continuité d'un travail d'investigation concernant les pratiques évaluatives de 148 enseignants du secondaire supérieur (Goffin et al., soumis), 7 enseignants relevant de disciplines variées (français, math, géo...) ont participé à une recherche collaborative exploratoire visant à concevoir et mettre en œuvre un dispositif favorisant une meilleure interprétation de la note. Ce dispositif faisait écho au besoin de rendre la note davantage informative.

Dans les dispositifs expérimentés, les élèves doivent effectuer des tâches évaluatives accompagnées de grilles critériées au sein desquelles certains critères sont dits "incontournables". Des exemples de ces grilles, qui varient évidemment en fonction des disciplines enseignées et des contenus spécifiques évalués, seront présentées à titre illustratif. Le principe de base est que les élèves qui ne remplissent pas les critères incontournables seront sanctionnés d'un échec pour la tâche globale, en mettant le focus sur la difficulté rencontrée.

L'analyse de l'impact du dispositif se réalisera via les perceptions des élèves. Ces derniers ont en effet été conviés à compléter un questionnaire avant et après l'instauration du dispositif, de façon à prendre en compte l'évolution de leurs représentations face à la note.

Avec toute la prudence qui s'impose dans une étude exploratoire, nous espérons constater une meilleure interprétation des notes de la part des élèves, c'est-à-dire qu'ils dépassent le simple constat de la réussite/échec (voire de leur classement au sein du groupe dans une optique normative) pour s'engager dans une réelle compréhension de leurs acquis / faiblesses et des régulations à effectuer. Le point de vue des enseignants sera également présenté, ainsi que quelques pistes pour poursuivre les travaux avec ces enseignants et/ou en l'étendant à d'autres enseignants / disciplines.

#### *Bibliographie*

- Crahay, M., Mottier Lopez, L., & Marcoux, G. (2019). L'évaluation des élèves : Docteur Jekyll and Mister Hyde de l'enseignement. In M Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (pp. 357-424). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2019.01.0357>
- Goffin, G. Baron, J., Ochelen, J.-P. & Fagnant, A. (2022). Freins et leviers pour œuvre à la construction et à la communication d'une note à haute valeur informative. Une étude exploratoire dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Article soumis pour publication
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment or formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 87–102). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250808.n6>
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.

**ESA\_S15C\_01: Equality of Opportunity in Access to Higher Education**

Président(e) de session : PAPAKONSTANTINO Antigoni Alba

***Equal Access to Education: Between the Proclaimed and the Real - Example of Serbia -***

**VUKSANOVIC Gordana Dragomir**

Novi Sad Business School, Serbia

Mots-clés : higher education, reform, academic studies, vocational studies, students

**Introduction**

Higher education reform includes not only changes in curricula, but also in an organizational approach that should eliminate discrimination and provide equal access to students, teachers and non-teaching staff in higher education institutions (Budapest - Vienna Declaration... 2010). Involvement in a number of cooperation programs should be the result of both individual and institutional initiatives (London Communiqué 2007). At the same time, the possibility of studying must not be influenced by social and economic background (London Communiqué 2007; Leuven / Louvain-la-Neuve Communiqué 2009). Higher education is expected to: strengthen social cohesion; reduce inequalities; increases the level of knowledge, skills and competencies in society (London Communiqué 2007). The analysis of higher education reform in Serbia raises the questions: To what extent do unemployment, low incomes, lack of income and other problems of an economic nature cause social stratification in the field of higher education as well? Who enrolls in academic and who in vocational studies, children from which classes? Has the reform encouraged layered reproduction? Unlike the traditional education system in which the costs of studying were covered by the state, the education reform introduces radical changes in the education system of Serbia (Vuksanovic 2012). Students and their families are increasingly taking on the costs of studying. **Methodology** The paper analyzes the documents published from 1998 (Sorbonne Joint Declaration) to 2020 (Rome Ministerial Communiqué), that is, documents recognizable as the Bologna process. In addition to relevant documents, the paper is based on data from empirical researches conducted among students of the Faculty of Philosophy in Novi Sad: during 2007, 2008, 2009 and 2010, monitoring one generation from enrollment to graduation; 2017 and 2021. Empirical data show whether and to what extent higher education has become accessible to different social strata.

**(Preliminary) Results**

Empirical research whose data are interpreted in this paper indicates a large imbalance between the proclaimed goals and their realization in Serbia. Material opportunities affect the inclusion in higher education, in the country or abroad, as well as the quality of study. The selection of a higher education institution by parents and children is done not only on the basis of interest, but also on the basis of the price of tuition and the conditions of its payment. Students whose parents have lower incomes are more likely to opt for vocational than for academic studies.

*References*

- Budapest – Vienna Declaration on the European Higher Education Area (12 March 2010).
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (19 September 2003). Realising the European Higher Education Area. Berlin.
- Deem, R., Mok, K.H., & Lucas, L. (2008). Transforming higher education in whose image? Exploring the concept of the 'World-Class' university in Europe and Asia. *Higher Education Policy*, 21(1), 83–97.
- Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Migration and education. In Eric A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann, *Handbook of the Economics of Education*. 4(11), 327-439.
- Gaebel, M., & Zhang, T. (2018). Learning and teaching in the European higher education area. European University Association (EUA).
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H.M., Mølle, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487–507.
- Jacobs, B., & Ploeg, F. (2006). How to reform higher education in Europe. *Economic Policy*.
- Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (28 – 29 April 2009). The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade.
- London Communiqué (18 May 2007). Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised world.
- Neave, G. (2003). The Bologna Declaration: some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 17(1), 141-164.
- Publications Office of the European Union (2020). Higher education reform experts (Activity report 2019). Publications Office of the European Union.
- Vuksanovic, G. (2012). Influence of higher education reform on the movement of intellectual emigration. In A. Losonc & A. Ivanisevic, *Population: Development/crisis* (pp.126–134). University of Novi Sad-Faculty of Technical Sciences.
- Wagenaar, R. (2019). REFORM! TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe. A blueprint for student-centred learning. PhD thesis. University of Groningen.

---

## Socioeconomic inequalities of access to higher-tariff UK universities in the midst of the Covid-19 pandemic

**BRANCHU Charlotte<sup>1</sup>, BOLIVER Vikki<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>University of Liverpool, Royaume-Uni ; <sup>2</sup>Durham University, Royaume-Uni

*Mots-clés* : widening access, contextualised admissions, fairness, universities, socio-economic inequalities

In the United Kingdom, despite dramatic increases in the overall higher education (HE) participation rate, the socioeconomic gap in rates of HE participation has been slow to close, especially in relation to the UK's most academically selective universities (Harrison 2017). Higher-tariff universities in the UK are increasingly making use of contextualised admissions practices involving the reduction of academic entry requirements for socioeconomically disadvantaged applicants (Boliver et al. 2021). This use of 'contextualised offers' is widely regarded to be a key means of meeting stretching new widening access targets set by the Office for Students which aim to eliminate area-based inequalities of access to higher-tariff universities within a generation. However, in 2020, the use of a much-criticised algorithm to determine A-level grades following the cancellation of national examinations has served to widen the socioeconomic gap in pre-university attainment (Wyness 2016). In a context of stronger incentives and more sophisticated tools for widening access for elite universities, the increased cap on home student recruitment due to anticipated financial strain in 2020, and the financial insecurity of the job market, we question the impact of the pandemic on students from different socio-economic backgrounds and the rate at which they have applied, received offers, and accepted places at elite institutions.

We make use of quantitative data analysis to establish the impact of the events of 2020 on socioeconomic inequalities of access to higher-tariff universities in the UK. This work draws on linked data from the UK applications and admissions system (UCAS) and the National Pupil Database. Binary logistic regression models are used to compare the trajectories of university applications submitted in the 2019-2020 admissions cycle with the trajectories of comparable applications in the two preceding cycles, accounting for universities admissions decisions. We test two key hypotheses. First, we hypothesise that the greater availability of contextualised offers in 2020 than previously resulted in a substantial equalisation of the relative rates at which young people from socioeconomically disadvantaged as compared to advantaged backgrounds applied to and received initial offers of places from higher-tariff universities. Second, we hypothesise that the widening of the socioeconomic gap in pre-university attainment in 2020 resulted in the relative rates at which young people from socioeconomically disadvantaged as compared to advantaged backgrounds received confirmed offers of places at higher-tariff universities equalising to a much more modest degree than anticipated. In our presentation, we will discuss the preliminary results of this study.

### *References*

Boliver, V., Gorard, S. & Siddiqui, N. (2021) Using contextual data to widen access to higher education, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 25:1, 7-13, DOI: 10.1080/13603108.2019.1678076

Harrison, N. (2017) Patterns of participation in a period of change: social trends in English higher education from 2000 to 2016. Pp. 54-80 in Waller, R., Ingram, N. and Ward, M. (Eds) *Higher Education and Social Inequalities: University Admissions, Experiences and Outcomes*. London: Routledge.

Wyness, G. (2016). Predicted grades: accuracy and impact. London: Universities and Colleges Union [https://www.ucu.org.uk/media/8409/Predicted-grades-accuracy-and-impact-Dec-16/pdf/Predicted\\_grades\\_report\\_Dec2016.pdf](https://www.ucu.org.uk/media/8409/Predicted-grades-accuracy-and-impact-Dec-16/pdf/Predicted_grades_report_Dec2016.pdf)

## *Citizenship and access to Higher Education: advocacy for a connected sociology*

**GOASTELLEC Gaelle**

UNIL, Suisse

*Mots-clés* : Access, Higher Education, Citizenship, global historical sociology

Sociologists and historians alike have documented differential access to Higher Education according to social, economic, gender, ethnic or geographical background (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Boudon, 1973; Arum et al, 2007, etc.). However, how citizenship affects access opportunities and vice versa has been little discussed, although, as we will show using a European perspective, it represents a historical and widely shared driver of access' organisation.

The concept of citizenship defines what binds an individual, his rights and duties, to a political territory. It is disconnected from the type of political regime in place: citizenship 'can exist without democracy: (...) the rights and duties associated with the status of citizen can be decided and attributed by those who govern (...)' (Bickel, 2007: 12).

Therefore, 'not all regimes of rights and citizenship are similar and not all are national' (Burbank & Cooper, 2008), and citizenship is not only associated with modern states (Magnette, 2001). Therefore, the concept of citizenship comprises 'multiple meanings (...)' (Bickel, 2007, pp. 12-14), 'concentrates a complex stratification of multiple meanings going back to different historical periods' (Koselleck, 1979/1990, p. 109) and is variously associated with different social belongings over time.

What can we learn by interrogating access to university through the lens of citizenship? We argue that the instrumentation of access relies on a grammar of citizenship that is both linked to social stratification and to the framing of geographical circulations.

Based on a socio-historical work on the history of access to universities in Europe (Goastellec, 2020), this presentation will recall how the rights and duties of university members were the very first issue of negotiations between the university and the authority. A second part will document the dynamics that circumscribe the categories of citizens with access rights and the reciprocal effect of studies on access to citizenship. A third part will focus on the interactions between student circulation and political citizenship. Finally, in the fourth part we will contrast the diffusion of a so-called universal citizenship with the permanence of a differentiation of citizenship. The conclusion, based on a synthesis of the identified processes, will problematise how such research offers the

---

opportunity to adopt a 'relational stance': by identifying the connections between the different territories and scales articulated in the instruments of access, we will highlight the contribution of the articulation of access and citizenship to the global historical development (Go & Lawson, 2017).

#### References

- Burbank, Jane et Frederick Cooper. 2008. « Empire, droits et citoyenneté ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 63(3), 495-531.
- Cheng, Y., & Holton, M. (2018). Geographies of citizenship in higher education: An introduction. *AREA*, 51 (4), 613–617.
- Goastellec, G. (2020). Production de l'université, production de la société. *Sociologie de l'accès à l'université depuis le moyen âge* [Habilitation à Diriger les Recherches]. Institut d'Étude Politique de Paris.
- Goastellec, G., (2021) Citizenship and Access to Higher Education: the missing piece. In Eggins H., Smolenseva, A., De Wits H., *Higher Education: the next decade*, Brill.
- Go, J., & Lawson, G. (2017). *Global historical sociology*. Cambridge University Press.

## *Supplementary programme for general university admissions certification – an emergency solution for failed vocational students or a successful reorientation?*

**HOVDHAUGEN Elisabeth, SKÅLHOLT Asgeir**

NIFU Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education, Norway

*Mots-clés* : tracking in upper secondary education, switching tracks, vocational education, dual system, make-up year

Norwegian upper secondary has two strands; academic three-year programmes, and vocational programmes usually consisting of two years of schooling followed by two years apprenticeship. However, students in vocational programmes can, after the first two years, 'switch' to the academic track by taking an academic "make-up year". The questions this paper is raising is if students who do switch between tracks are different from other students in the vocational track, and if this switch is a "choice" or something students are "forced" to do, due to scarcity of apprenticeships.

The share of students taking the make-up year have increased during the last 30 years. When the opportunity to switch was introduced in the mid 1990ies, 5% of vocational track students use it, in 2001 10% used it while in 2009 almost 20% of the vocational cohort made the switch (Markussen & Gloppen 2012:23).

At a system level, the paper raises the question of the function of vocational track. The dual systems in Germany, Denmark and Norway have shown to decrease youth unemployment (Wolter & Ryan, 2011). At the same time, early tracking, which is associated with the dual system, increases education inequality (Van de Werfhorst, 2018). Apprenticeships are distributed in a market, which is subject to fluctuations of supply and demand (Schneider & Tieben 2011), and insufficient supply may push students to an involuntary switch of track due to system failure.

### Methodology

To investigate our two research questions, we use registry data from Statistics Norway for the cohorts starting the vocational track in upper secondary education in the years 2012-2015. To analyse the first question, we use regression to compare those starting the academic make-up year to those taking a vocational qualification. The second research question is answered by analysing student application patterns.

### Preliminary Results

Almost 60% of students switching to the academic make-up year come from three vocational programmes: health care, sales and services and building and construction, and it is particularly the first programme which is most dominant. Hence, it is more common for girls to take the academic make-up year. Grade-wise are students who take the academic make-up year a little less able than students who find an apprenticeship.

Analyses of application data indicate that taking the academic make-up year is a conscious choice for most students. Very few, around 5% of those ending up in the make-up year, applied for an apprenticeship.

#### References

- Markussen, E. & Gloppen, S. (2012). *Påbygg – et gode eller en nødløsning?* [The make-up year – an opportunity or an emergency solution?] NIFU-report 2/2012. Oslo: NIFU
- Schneider, S. L., & Tieben, N. (2011). A healthy sorting machine? Social inequality in the transition to upper secondary education in Germany. *Oxford Review of Education*, 37(2), 139-166.
- Van de Werfhorst, H. G. (2018). Early tracking and socioeconomic inequality in academic achievement: Studying reforms in nine countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 58, 22-32.
- Wolter, S. & Ryan, P. (2011). Apprenticeship. I E. A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (ed.), *Handbooks in Economics* (vol. 3, p. 521-576). Amsterdam: North-Holland.

---

## Migration and Educational Inequalities | ESA\_S15C\_02

Président(e) de session : SEBASTIÃO João

### *Children of immigrants' school-to-work trajectories: A polarized pattern?*

**KINDT Marianne, SKÅLHOLT Asgeir**

NIFU, Norway

*Mots-clés* : Children of immigrants, school-to-work trajectories, polarization, labour market outcomes

Children of immigrants tend to report high educational aspirations and have higher continuation rates into tertiary education compared to their native peers (Reisel, Hermansen and Kindt 2019, Hermansen 2016). Still, non-completion of upper-secondary education is a considerable problem in some minority groups (Bratsberg 2012). Non-completion is, however, much more common in vocational tracks. At the same time, children of immigrants tend to choose supplementary education that qualifies them for admission to higher education more often than their native majority peers (Reisel 2014). This implies a polarized pattern for children of immigrants in upper secondary education, especially in vocational tracks. However, we know little about how this pattern plays out in their work, education, and welfare trajectories later in life. Our aim in this paper is therefore to investigate whether the polarized pattern within upper secondary education is to be found in labour market outcomes later in life.

What directs members of children of immigrants to their educational outcomes is matter of theoretical dispute. One disagreement revolves around the role of choice, aspiration and drive. The finding that children of immigrants make optimistic choices and have high educational aspiration have been confirmed across European countries (Dollmann & Weissmann 2019). While some argue that these optimistic choices are important assets to succeed in academic and tertiary tracks, others argue that aspirations can sometimes be too high (Reynolds et al 2006, Birkelund 2020).

Based on high quality population-level registry data we investigate different school-to work trajectories for children of immigrants in upper secondary education and examine how these outcomes are connected to the individuals' different characteristics. More concretely we ask the following research questions:

- Is there greater variability in labour and welfare outcomes among children of immigrants compared to their peers with native parents, at age 30?
- Is there a difference in the minority-majority gap at age 30 between those who attended vocational vs. academic upper secondary education?
- What characterizes the students with different outcomes?

Our results indicate a polarized pattern in labour marked outcomes for second-generation students who enrolled in upper secondary education in 2004, 2005 and 2006. The pattern is related to children of immigrant's lower access to apprenticeships, and the relatively larger share of students with immigrant background that chooses supplementary education. The differences in the two groups are not related to their parents' educational level, but it is related to their primary school grade level.

#### *References*

- Bratsberg, B., Raaum, O., & Røed, K. (2012). Educating Children of Immigrants: Closing the Gap in Norwegian Schools. *Nordic Economic Policy Review*, 3(1), 211–251.
- Birkelund, J. F. (2020). Aiming high and missing the mark? Educational choice, dropout risk, and achievement in upper secondary education among children of immigrants in Denmark. *European Sociological Review*, 36(3), 395–412.
- Dollmann, J., & Weißmann, M. (2020). The story after immigrants' ambitious educational choices: real improvement or back to square one?. *European Sociological Review*, 36(1), 32–47.
- Hermansen, A. S. 2016. Moving Up or Falling Behind? Intergenerational Socioeconomic Transmission among Children of Immigrants in Norway. *European Sociological Review*, 32(5), 675–689
- Reisel, L. (2014). Kjønnsdelte utdanningsvalg. In L. Reisel & M. Teigen (Eds.), *Kjønnssdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet* (pp. 119–148). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Reynolds, J., M. Stewart, R. Macdonald, and L. Sischo. 2006. "Have Adolescents Become too Ambitious? High School Seniors' Educational and Occupational Plans, 1976 to 2000." *Social Problems* 53 (2): 186–206.

### *What role does the desire for emancipation play in the academic success of girls with an immigrant background ?*

**BENYEKHFLEF Hassan, PRESSIA Fabian, DACHET Dylan, BAYE Ariane**

Université de Liège, Belgique

*Mots-clés* : emancipation, immigration, gender, academic success

#### **Introduction**

Girls of immigrant origin have a more positive relationship with the school institution than boys of the same origin (Qin, 2006). This is reflected in better academic results and a higher graduation rate as well as lower dropout and repetition rates than boys (Brinbaum & Primon, 2013). Authors explain these findings by the family environment of immigrant children, which is

---

characterized by a gendered education and social control that is particularly strong for girls (Dronkers & Kornder, 2014). In this respect, girls' desire for emancipation could be a central cause of their success at school. For them, school would be a means of "freeing" themselves from a restrictive family environment. This cause of success, often mentioned but rarely supported by data, is the object of this research : what role does the desire for emancipation play in the academic success of girls with an immigrant background ?

### Methodology

A qualitative approach was chosen to embrace the complexity of the subject, which covers educational and socio-anthropological aspects. Fifteen semi-structured interviews have been conducted with young Muslim women with an immigrant background in higher education in French-speaking Belgium. As methodological tools, we used the biographical method, which makes it possible to understand the meaning that the participants give to their lives, and ethnopsychology, which sheds light on the cultural context of the comments collected. Several vigilances were also taken into account, such as the proximity of the researcher to the subject and the potential "gender bias".

### Results

The hypothesis drawn from the literature according to which the desire for emancipation would constitute an explanatory cause for academic success of immigrant girls is not confirmed by our results : the young women interviewed are not particularly motivated by a desire to emancipate themselves from their environment, this being more the case with the previous generation, i.e., their mothers. In fact, mothers have generally lived in a traditional family environment that did not encourage girls to study. Parents, especially mothers, encourage now their daughters to succeed and to be independent. Girls are in line with these incentives and express a strong desire for independence. In addition, there is a marked desire for social ascension (to earn a good living and to be considered socially) as well as an emancipation in terms of identity, which translates into an upheaval of the relationship to the culture of origin and to religion (Kroneberg et al., 2021).

#### References

- Brinbaum, Y., & Primon, J.-L. (2013). Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. *Économie et statistique*, 464, 215-243. <https://doi.org/10.3406/estat.2013.10239>
- Dronkers, J., & Kornder, N. (2014). Do migrant girls perform better than migrant boys? Deviant gender differences between the reading scores of 15-year-old children of migrants compared to native pupils. *Educational Research and Evaluation : An International Journal on Theory and Practice*, 20(1), 44-66. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2013.874298>
- Kroneberg, C., Kruse, H., & Wimmer, A. (2021). When Ethnicity and Gender Align : Classroom Composition, Friendship Segregation, and Collective Identities in European Schools. *European Sociological Review*, 37(6), 918-934. <https://doi.org/10.1093/esrf/cab013>
- Qin, D. B. (2006). The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847390.pdf>

## *An uneven access to higher education? Migrant children in the Italian educational system*

**PINNA PINTOR Stella, MARROCCOLI Giulia, RICUCCI Roberta**

Università degli Studi di Torino, Italy

*Mots-clés* : migrant children, educational pathways, inequalities, school guidance system

This paper focuses on the transition from lower to upper secondary (ie high) school in the Italian educational system, considering the peculiar group of students with a migratory background.

Statistics and empirical data show that immigrant youth have a higher risk to be enrolled in vocational schools compared to natives due to a lack of information and unequal treatment, as both literature and research findings continue to point out. Discussing the process leading to choose among different secondary-school tracks is still crucial for two reasons: first, the choice of the school influences the students' future educational attainments, thus playing a key role in increasing the chance of social mobility; second, investigating the lower presence of students of foreign origin in high school could be useful for avoiding the risk of school segregation, enabling to identify the main areas of intervention on which to focus.

We have carried out qualitative research aimed at investigating the Italian school guidance system, with a particular focus on the reproduction of social inequalities in the process of choosing between the different educational tracks (high schools, technical schools, vocational training) for students with migratory backgrounds. Through 30 interviews with foreign young people enrolled in university paths (i.e. life stories gathered in Turin – Italy) and 10 teachers in 2019-2020, we will examine discourses intervening in the decision-making process of school choice, outlining practices for avoiding the risks to downgrade and segregate students on the basis of migratory background. The aim of this work is to investigate the effects of personal motivation, parental attitudes, and schools' guidance mechanisms. This last point will be stressed out by describing which approaches schools (and teachers) could eventually pursue in counseling both foreign families and students.

The research underlines the various factors intervening in the process of school guidance that can lead to the reproduction of socio-economic disadvantages of foreign students. In particular, three aspects emerged: the role of families and the difficulties in guiding their children due to the lack of information about the educational system; the teachers' key role in managing educational paths – influenced by the presence of prejudicial beliefs that expose students with a migratory background to the risk of receiving downward guidance advice; and the lack of homogeneous orientation initiatives on a national level. In conclusion, some important guidelines have been identified to reduce the risk of school segregation in the process of school guidance.

#### References

---

Alba R., Holdaway J. (2013) (eds.), *The children of immigrants at school: a comparative look at integration in the United States and Western Europe*, New York University Press, New York.

Argentin G., Pavolini E. (2020), *How Schools Directly Contribute to the Reproduction of Social Inequalities. Evidence of Tertiary Effects, Taken from Italian Research*, *Politiche Sociali*, n. 1, pp. 149-176.

Azzolini D., Schnell P., Palmer J. (2012), *Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two "New Immigration Countries": Italy and Spain in comparison*, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 643, n. 1, pp. 46-77.

Fangen K., Johansson T., Hammarén N. (eds.) (2012), *Young Migrants. Exclusion and Belonging in Europe*, Palgrave Macmillan, Basingstoke (UK).

Feliciano, Cynthia (2005). *Unequal Origins: Immigrant Selection and the Education of the Second Generation*. New York: LFB Scholarly.

Gobbo F. and Ricucci R. (2011), «Classroom segregation? No, thanks.» Reflections from the Italian case, in Bakker, J., Denessen, E., Peters, D. e Walraven, G., *International perspectives on countering school segregation*, Antwerp-Apeldoorn, Garant, 205-221.

Murillo, F. J. and Belavi (2021), *Differential Impact of School Segregation in the Performance of Native and Non-Native Students in Spain*, *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10 (1), 85-100.

Ricucci R. (2012), *Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto*, *Mondi Migranti*, n. 2, pp. 123-148.

Santagati M., Colussi E. (eds.) (2020), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU.

Santero A. (2021), *Portami con te lontano. Istruzione dei giovani e mobilità sociale delle famiglie migranti*, Il Mulino, Bologna.

Triventi M. (2020), *Are Children of Immigrants Graded Less Generously by their Teachers than Natives, and Why? Evidence from Student Population Data in Italy*, *International Migration Review*, vol. 54, n. 3, pp. 765-795.

## *Dialogic leadership of Roma women: transformation of gender relations and creation of role models in educational centres*

**AUBERT Adriana, MORLA-FOLCH Teresa**

University of Barcelona, Spain

*Mots-clés* : Leadership, education, Roma women, transformation, role models

### **Introduction**

Education is key in the dynamics of transformation and leadership that improve the lives of children and the educational community. Science has shown that educational leadership leads to improving education, quality of teaching and academic results (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). But research has gone beyond this point and the development of forms of leadership that overcome the school barriers and achieve improvements in the neighbourhoods, families and communities is one of the axes of increasing interest in the theoretical contributions and in the research on leadership (Houston, Blankstein & Cole, 2010; Sanders & Harvey, 2002).

The number of Roma people living at the threshold of poverty in Europe has been enlarged by the effects of the COVID-19 pandemic, facing greater challenges in the field of education (FRA, 2020). The RD research project *ROM21. Roma women leading communities' transformation*, financed by the Spanish Government contributing to overcoming the social inequalities at the intersection of gender and cultural background.

### **Methodology**

The goal of this analysis is to illuminate the ways in which Roma women are exerting their human agency even under the constrained conditions posed by the pandemic, playing a pivotal role as informal leaders in the channelling, management and/or coordination of these successful actions in schools. The project ROM21 is using qualitative research using the communicative methodology (Gómez et al, 2019) incorporating gender as a cross-cutting issue.

Preliminary results: show that during the pandemic some initiatives have "opened doors" at home to promote a quality education and a sense of community (Ruiz-Eugenio et.al., 2020), highlighting the role of Roma women in overcoming the educational inequalities of their context through their self-organization in Roma women movements. More in particular, contributions about Roma women leadership in education indicate that they contribute to the empowering of women in different social and cultural contexts which are improving their lives. There is scant evidence about how Roma women lead processes of transformation through sharing spaces and experiences and by creating joint knowledge and consolidating role models of Roma women with educational centres as framework. Our results show -through different case studies and experiences-, how Roma women develop dialogic leadership practices (Padrós & Flecha, 2014; Redondo-Sama, 2015) in schools that have an impact on the transformation of gender relations and on the creation of role models for the future of Roma girls, as well as the whole community.

### *References*

Aiello, E., Amador-López, J., Munté-Pascual, A., & Sordé-Martí, T. (2019). Grassroots Roma Women Organizing for Social Change: A Study of the Impact of 'Roma Women Student Gatherings'. *Sustainability*, 11(15), 4054. <https://doi.org/10.3390/su11154054>

FRA-European Union Agency for Fundamental Rights (2020). *Coronavirus pandemic in the EU – impact on Roma and Travellers* (Bulletin 5). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/covid19-rights-impact-september-1>

Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L. C., Pukepuka, T. (2019). Reaching social impact through communicative methodology. Researching with rather than on vulnerable populations: The Roma case. *Frontiers in Education*, 4(9). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00009>.

Houston, P.F.; Blankstein, A.M.; Cole, R.W. (2010). *Leadership for Family and Community Involvement* (The Soul of Educational Leadership Series). US: HOPE Foundation and the American Association of School Administrators.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: DFES Publications.



- 
- Munté-Pascual, A., Khalfaoui, A., Valero, D., Redondo-Sama, G. (2022). Social Impact Indicators in the Context of the Roma Community: Contributions to the Debate on Methodological Implications. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/16094069211064668>
- Padrós, M., & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207-226. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>
- Redondo-Sama, G. (2015). Dialogic leadership in learning communities. *Intangible Capital*, 11(3), 437-457. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.651>
- Ruiz-Eugenio, L.; Roca-Campos, E.; León-Jiménez, S.; Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*, 11:567449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>
- Sanders, M.G.; Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: a case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers College Record*, 104(7): 1345-1368. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9620.00206>

## Digital Education and Inequality of Access to Education during Covid-19, Session 2/2 | ESA\_S16A\_01

Président(e) de session : PPAKONSTANTINO Antigoni Alba

### *Digital turn in primary school education due to Covid-19 pandemic lockdowns: teachers' experiences*

**PAPAKONSTANTINO Antigoni Alba, PAPAPANAGIOTOU Loukia**

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

*Mots-clés* : teachers experiences, digital turn in education, primary education, education during covid-19 pandemic

The unprecedented health crisis caused by COVID-19 has, more than ever, raised the need for implementation of distance learning programs at all levels of education. Due to the COVID-19 pandemic and the resulting interruption of schooling for several months, Greek primary education teachers faced a new, unique and challenging educational reality. The present study aims to investigate the experience (Dubet, 1994) of Greek primary school teachers regarding the exclusive distance education during the school operation suspension, from March 2020 to June 2020 and from November 2020 to January 2021. More specifically, this study aims to determine the educational process followed by the teachers, capture the positive aspects and identify the obstacles that they encountered during this process, as well as to understand how teachers differentiated their teaching compared to teaching in a conventional classroom. A qualitative study (Bryman, 2017) was conducted and 12 semi-structured interviews with primary school teachers were performed. Data were elaborated with content analysis. According to preliminary findings, teachers believe that their role has been significantly different in distance teaching. Moreover, they underline the importance of receiving sufficient training in ICT and distance teaching and learning in order to be able to successfully correspond to their new role. They finally admit that they had to overcome many practical, organizational and pedagogical issues in order to make distance teaching more effective for their students and more satisfying for themselves.

#### *Bibliographie*

Bryman, A. 2017. *Methods in social research*. Athens: Gutenberg

Dubet, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil

### *Some consequences of the covid-19 pandemic on the school-family relationship in a priority education context: the viewpoint of teachers in the canton of Geneva*

**NAPOLI Julia**

Université de Genève, Suisse

*Mots-clés* : Teachers viewpoint, school-family partnership, pandemic, disadvantaged backgrounds

The covid-19 crisis that began in 2020 led to exceptional measures to curb the pandemic, including the closure of schools in many countries for several months. This unprecedented period has given rise to recent research to analyze the issues and impacts at different levels. Among these, some studies have focused on the effects of Covid-19 on education.

For example, Viner et al. (2020) conducted a literature review on school closure and recommended that policy makers and researchers favor less disruptive social distancing solutions in schools than total closure. Durpaire (2020) showed that despite a stated desire for pedagogical continuity during the confinements, the pandemic confirmed pre-existing inequalities between pupils, between schools, between regions, particularly in terms of means (infrastructure, equipment, staff training, availability of digital resources). Other research has analyzed the relationship between schools and families during and after the pandemic (Ciurnelli & Izzo, 2020; Carrion-Martinez, Pinel-Martinez, Perez-Esteban & Roman-Sanchez 2021; Crescenza, Fiorucci, Rossiello & Stillo, 2021)

Our contribution is in line with these studies. The findings that we will present are the result of a research focused on the implementation of priority education network (REP in French) policies in the canton of Geneva. Its main focus was not related to the pandemic, but during our fieldwork, although the interview grid made no reference to it, several actors spontaneously mentioned how the health crisis had affected their practices and the school in general.

The methodology, conducted in the canton of Geneva from January to March 2021, consisted in thirty-five semi-structured interviews with actors involved in the implementation of the policy at school level: headmasters, teachers, educators and pedagogical coordinators. These interviews were conducted in seven REP primary schools in the canton. Based on a sociology

---

of public action approach, the interview grid was divided into two parts, the first of which was devoted to the actors' work situation (nature of their function, collaboration, difficulties, etc.) and the second to their perception of the meaning of the REP policy. For the purpose of this contribution, we targeted and analyzed only the discourse related to the pandemic.

The results presented in this contribution are in line with the main conclusions of the literature on the relationship between schools and working-class families: although a reciprocal understanding and better communication were observed during the pandemic, the relationship remains asymmetrical and the cause of failure is always sought outside the school.

#### References

Carrión-Martínez, J. J., Pinel-Martínez, C., Pérez-Esteban, M. D., & Román-Sánchez, I. M. (2021). Family and School Relationship during COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11710. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111710>

Ciurnelli, B. & Izzo, D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 26-43.

Crescenza, G., Fiorucci, M., Rossiello, M. C., & Stillo, L. (2021). Education and the pandemic: distance learning and the school-family relationship. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (26), 73-85.

Durpaire, J. L. (2020). Quelques effets de la COVID-19 sur l'école dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (84), 19-23.

Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

## *Taking into account collective dimensions of schooling, to better individualise? The effects of the pandemic on teaching practices in France*

**PIRONE Filippo, CHAUVEL Séverine**

Université Paris Est Créteil, France

*Mots-clés* : health crisis, teachers' practices, educational inequalities, social connections, France

While schools' closure during the 2020 COVID-19 health crisis was presented as an interlude by the public authorities, it seems to have had a deep impact on teachers' practices (Saint-Fuscien, 2020).

The aim of our paper is to discuss the outcomes of a survey conducted between May 2020 and October 2021 (Chauvel, Delès & Pirone, 2021) for which 5869 French teachers were interviewed through a questionnaire focused on their educational experience during the first lockdown, from March, to June 2020. The survey was followed by semi-structured interviews with 20 teachers in September 2020. Beyond the study of the specificities of remote teaching, the main objective of our survey was to understand to what extent and in what way the health crisis had changed teachers' representations and practices.

Our survey shows that schools' closure and the generalization of remote learning have had the effect of breaking down the classic school framework, which, despite its well-known sociological criticisms, nevertheless makes it possible to limit the reproduction of social inequalities linked to families' cultural capital. Indeed, school dropout rates during this period were sadly spectacular, far beyond what had been declared by the government. Nevertheless, in spite of this, this period also made one of the 'latent functions' (Merton, 1949) of schooling even more visible than in normal times: that of making and maintaining social connections (Durkheim, 1979).

Our paper will first show that this period acted as an accelerator of current developments in educational practices. Secondly, we will see to what extent, despite the physical distance due to schools' closure, relationships between school stakeholders and families have been quite horizontal (Bernstein, 1997) and individualised.

We hypothesise that these changes in teachers' practices are due to the fact that, since the experience of the first schools' closure, teachers can now identify individual difficulties of pupils and their families more as collective issues than in the past.

#### References

Bernstein, B. (1997). *Pedagogy, symbolic control, and identity : theory, research, critique*. Taylor and Francis.

Chauvel, S., Delès, R. & Pirone, F. (2021). Enseigner pendant le confinement en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) : Entre difficultés accrues et montée en réflexivité. *Administration & Éducation*, 169, 119-124.

Durkheim, E. (1979). *Essays on morals and educations*. The Lutterworth Press. James Clarke & Co Ltd.

Merton, R. K. (1949). *Social theory and social structure*. Columbia University Press.

---

## Good Practices in Healthcare and Health Practitioners' Education | ESA\_S16A\_02

Président(e) de session : DEMANET Jannick

### *The wager of the school in the hospital: a resource for the cognitive and relational well-being of children*

**CAVALETTO Giulia Maria, CORNALI Federica, STORATO Giulia**

Université de Turin, Italie

Mots-clés : Right to education, SiHo Service, Teaching, Wellbeing

#### **Introduction**

The concept of health refers to a «state of complete physical, mental and social well-being» (WHO 1946), according to a far broader perspective than the simple absence of disease. For children who experience a biographical fracture, caused by a serious illness and for which a long stay in hospital facilities is required, the concept of well-being includes the possibility of carrying out all those activities that are a constitutive part of the person's identity and allow the full development of its potential (Bosisio and Cornali 2021). Among these activities, education cannot be missing, in its most extensive definition which includes, alongside the acquisition of curricular content, also the «full development of the human personality» (United Nations 1948, art. 26). Carrying out educational activities even during hospitalization at the so-called School-in-Hospital (SiHo) Services allows on the one hand the continuity of the study path and on the other the pursuit of inclusion and participation objectives (Catenazzo 2021).

#### **Methodology**

In this contribution the experience of SiHo Services is analyzed through the lenses of Childhood Studies — which propose a representation of children as social actors who are experts in their own lives and co-builders, together with adults, of social reality (Corsaro, 1997; James, Jenks, Prout, 1998) — and explored by gathering the point of view of all the actors involved in its realization and adopting a multi-method approach. As part of a national research, currently underway, about two hundred subjects (children, parents, teachers, health personnel and hospital cultural mediators) involved in SiHo services of three pediatric hospitals in three Italian regions were recruited. Through discursive interviews and laboratory activities, built using participatory, creative and visual methods, it was possible to study an educational service with an extraordinary character which, due to its peculiarity and the pandemic, mostly escaped observation (Olagnero and Storato 2021).

#### **Preliminary results**

Preliminary results show that SiHo services allow children to maintain school performance (sometimes recording positive variations) probably attributable to the value that for young patients the continuity with the activities they carried out in daily life outside the hospital, as well as the personalization of the teaching characteristic of the service itself. The SiHo Service in addition to being an expression of the intrinsic value of education can therefore be considered a real therapeutic aid since it helps children to face the experience they are experiencing, understand the disease and the importance of their collaboration in the treatment process.

#### *References*

Catenazzo T. (2021) L'istruzione domiciliare e il contrasto alle disuguaglianze educative e di salute, Carocci, Roma.

Bosisio R. e Cornali F. (2021) In salute e in malattia: politiche e diritto all'istruzione dei bambini e delle bambine, La Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy, 3-4, 107-120.

Olagnero M., Storato G. (2022), Docenti ospedalieri: equilibrismi sulla soglia, La Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy, 3-4, 121-140.

James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). Theorizing Childhood, Polity Press, Cambridge.

Cavaletto G.M. (2021) La vita in una stanza. Bambini e genitori in ospedale, La Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy, 3-4, 141-156.

### *The role of previous vocational training for nurses' role stress and work satisfaction at labour market entry*

**GRØNNING Miriam, HÄNNI Miriam, TREDE Ines**

Swiss Federal University for Vocational Education and Training SFUVET

Mots-clés : vocational education and training, professional education, work satisfaction, role stress, labour market entry

#### **Introduction**

Previous research has shown that workplace-based vocational education and training (VET) is associated with favourable labour market outcomes at labour market entry (Korber, 2019; Neyt et al., 2020). We do not know, however, if occupation-specific work experience during VET also affects labour market entrants' evaluation of their well-being (e.g. job stress or satisfaction). Swiss healthcare education makes up an excellent case to examine this, because two educational paths – VET or general upper secondary education - are commonly used to become a registered nurse (Schaffert et al., 2015). *We therefore ask if prior*

*occupation-specific work experience through health care assistant (HCA) apprenticeship influence work satisfaction at labour market entry as a registered nurse.*

Theoretically, we draw upon a professional socialisation framework, which emphasises that the workplace is a key location for professional socialisation where individuals can learn about and practice different aspects of their new role (Fitzpatrick et al., 1996; Heinz, 1995). This process can reduce role stress (i.e. role overload and role ambiguity; Netemeyer et al., 1990). Registered nurses with a prior HCA apprenticeship may have already acquired strategies for stress management and a more realistic understanding of nurses' role and work during their initial VET, than students who go directly from general education to nursing studies (Hayes et al., 2006; Humpel & Caputi, 2001). We therefore hypothesize that registered nurses with previous work-experience as HCA are more satisfied with their job, because they experience lower role stress at labour market entry.

### Methodology

We combine two recent longitudinal surveys of individuals in vocational and professional healthcare education. The respondents were surveyed in the last year of their training, one year and five years after completion. The analytical sample consist of those who work as a registered nurse one year after graduation (n=564). We estimate structural equation models to estimate the direct and indirect effect of previous work experience as HCA on work satisfaction. Observed variables are work satisfaction as well as prior work experience during initial VET education. The latent variables, role ambiguity and role overload are based on 4-5 statements.

### Results

Preliminary results indicate that registered nurses with a prior HCA apprenticeship exhibit lower levels of role stress than their colleagues with a general education background. The beneficial effect of initial work experience in turn increases their job satisfaction. The effect is fully mediated by role stress, and the direct effect of pre-existing work experience on job satisfaction is small to non-existent.

### References

- Fitzpatrick, J. M., While, A. E., & Roberts, J. D. (1996). Key influences on the professional socialisation and practice of students undertaking different preregistration nurse education programmes in the United Kingdom. *International Journal of Nursing Studies*, 33(5), 506-518. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0020-7489\(96\)00003-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0020-7489(96)00003-X)
- Hayes, L. J., O'Brien-Pallas, L., Duffield, C., Shamian, J., Buchan, J., Hughes, F., Spence Laschinger, H. K., North, N., & Stone, P. W. (2006). Nurse turnover: a literature review. *Int J Nurs Stud*, 43(2), 237-263. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.02.007>
- Heinz, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Juventa.
- Humpel, N., & Caputi, P. (2001). Exploring the relationship between work stress, years of experience and emotional competency using a sample of Australian mental health nurses. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 8, 399-403.
- Korber, M. (2019). Does Vocational Education Give a Labour Market Advantage over the Whole Career? A Comparison of the United Kingdom and Switzerland. *Social Inclusion*, 7(3), 202-223. <https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2030>
- Netemeyer, R. G., Johnston, M. W., & Burton, S. (1990). Analysis of role conflict and role ambiguity in a structural equations framework. *Journal of Applied Psychology*, 75(2), 148-157. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.2.148>
- Neyt, B., Verhaest, D., & Baert, S. (2020). The impact of dual apprenticeship programmes on early labour market outcomes: A dynamic approach. *Economics of Education Review*, 78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102022>
- Schaffert, R., Robin, D., Mahrer Imhof, R., & Rüesch, P. (2015). *Berufslaufbahnen und Berufsrollen in der Pflege aus der Sicht von Berufseinsteigenden (ZHAW Reihe Gesundheit, Issue. ZHAW)*.

## COMMUNICATIONS ESA – Vendredi 15.09.2022, 10:30 – 12:00

### Educational Inclusivity and Challenges | ESA\_S16B\_01

Président(e) de session : SEBASTIÃO João

*Teachers' considerations in undertaking actions for children with ADHD in the classroom: A qualitative study of contextual factors at multiple levels*

**DEGROOTE Emma<sup>1</sup>, BRAULT Marie-Christine<sup>2</sup>, VAN HOUTTE Mieke<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Department of Sociology, Ghent University, Belgium ; <sup>2</sup>Département des Sciences Humaines et Sociales, University of Québec in Chicoutimi

Mots-clés : Attention-deficit/hyperactivity disorder(ADHD), classroom strategies, contextual factors

### Introduction

Studies on non-pharmacological, class-based interventions for children with ADHD have often focused on the effectiveness of such interventions for improving academic achievement and reducing ADHD-related behaviors in these children (Fabiano et al., 2021) and on teachers' knowledge about and willingness to implement such interventions (Poznanski et al., 2018; Strelow et al., 2020). These studies, which are usually quantitative in nature (Moore et al., 2017), have often neglected to take into account the environment in which teachers and students interact (Tegtmejer, 2019). In practice, teachers are rarely able to implement

---

comprehensive plans of action but rather come up with ad hoc strategies that fit the present-day educational context (Arcia et al., 2000; Nowacek & Mamlin, 2010). For example, in previous research, teachers have reported experiencing a tension between implementing individualized interventions for particular students and managing and instructing the whole classroom (Moore et al., 2019). This qualitative study investigates which contextual factors teachers consider in undertaking actions when they are confronted with children whom they suspect have ADHD or who have an ADHD diagnosis.

### Methodology

We conducted focus groups in four Flemish (Belgian) elementary schools in 2018, reaching 23 teachers. The transcriptions were analyzed in the tradition of conventional content analysis with the software package NVivo 12. To ensure systematics in the analysis, we rigorously followed the steps as described by Schreier (2012).

### Results

Preliminary results show that teachers took into account factors situated at the level of the classroom, the school, and governmental policies in undertaking actions for children whom they suspect have ADHD or who have an ADHD diagnosis. At the classroom level, teachers considered their own comfort, the needs of the other children in the classroom, and the relationships between the targeted students and their peers. At the school level, teachers identified several factors that promoted or hindered the implementation of concrete actions, such as the lack of a clear school policy concerning ADHD and infrastructural shortcomings of the school building. At the level of governmental policies, teachers reflected on the high expectations put on students and teachers in elementary education. They reported experiencing tension between dealing with ADHD in children, active teaching methods, and academic goals. We conclude that teachers' actions, their ability and willingness to implement those actions, should be understood in relation to their educational context, and, specifically, at the level of the classroom, the school, and governmental policies.

### References

- Arcia, E., Frank, R., Sanchez-LaCay, A., & Fernández, M. C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. *Journal of Attention Disorders*, 4(2), 91-101.
- Fabiano, G. A., Schatz, N. K., Aloe, A. M., Pelham Jr, W. E., Smyth, A. C., Zhao, X., Merrill, B. M., Macphee, F., Ramos, M., Hong, N., Altszuler, A., Ward, L., Rodgers, D. B., Liu, Z., Ersen, R. K., & Coxe, S. (2021). Comprehensive Meta-Analysis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Psychosocial Treatments Investigated Within Between Group Studies. *Review of Educational Research*, 91(5), 718-760.
- Moore, D. A., Richardson, M., Gwernan-Jones, R., Thompson-Coon, J., Stein, K., Rogers, M., Garside, R., Logan, S., & Ford, T. J. (2019). Non-pharmacological interventions for ADHD in school settings: An overarching synthesis of systematic reviews. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 220-233.
- Moore, D. A., Russell, A. E., Amell, S., & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 489-498.
- Nowacek, E. J., & Mamlin, N. (2007). General education teachers and students with ADHD: What modifications are made?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 28-35.
- Poznanski, B., Hart, K. C., & Cramer, E. (2018). Are teachers ready? Preservice teacher knowledge of classroom management and ADHD. *School Mental Health*, 10(3), 301-313.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage publications.
- Strelow, A. E., Dort, M., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2020). Influences on pre-service teachers' intention to use classroom management strategies for students with ADHD: A model analysis. *International Journal of Educational Research*, 103, Article 101627.
- Tegtmejer, T. (2019). ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing 'ADHD classroom behaviour'. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 239-253.

## *It's a Hard-Knock Life for Us: A Multilevel Analysis towards the Association between Grade Retention and Being Bullied in 25 countries.*

**VAN CANEGEM Timo, VAN HOUTTE Mieke, DEMANET Jannick**

Ghent University, Belgium

*Mots-clés* : grade retention, victimization, school bullying, cross-national research, multilevel analysis

Across the world, numerous students fall victim to school bullying. Bullying is often caused by a power imbalance between students and, thus, identifying potential sources of power imbalance is an effective way to prevent school bullying. Based on the labelling theory, we expect that being retained can create such a power imbalance and, therefore, increases the likelihood of being bullied. Hence, this study examines the association between grade retention and the self-reported victimisation. Moreover, we investigate the moderating effect of both school- and country retention composition rates on this association, based on the expectation that retainees will be less likely to be bullied in schools and countries with a high amount of other retainees. The contextualised impact of grade retention upon victimisation is assessed by cross-national multilevel analyses on PISA2018 data (25 countries; 8,039 schools; 159,412 students). Overall, our findings indicate that being retained in primary and/or secondary education is associated with victimisation, while the difference between retainees and non-retainees is smaller in countries with a high retention rate. We did not find such a moderation effect at the school level. Implications are discussed.

### References

- Agirdag, O., J. Demanet, M. Van Houtte, and P. Van Avermaet, P. 2011. "Ethnic School Composition and Peer Victimization: A Focus on the Interethnic School Climate." *International Journal of Intercultural Relations* 35(4):465-473.
- Allen, C.S., Q. Chen, V.L. Willson, and J.N. Hughes. 2009. "Quality of Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A Meta-Analytic, Multilevel Analysis." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31(4):480-499.

- Anderson, G.E., S.R. Jimerson, and A.D. Whipple. 2005. "Student Ratings of Stressful Experiences at Home and School: Loss of a Parent and Grade Retention as Superlative Stressors." *Journal of Applied School Psychology* 21(1):1-20.
- Becker, H. 1963. *Outsiders*. New York, NY: Free Press.
- Bernstein, J.Y., and M.W. Watson. 1997. "Children who are Targets of Bullying: A Victim Pattern." *Journal of Interpersonal Violence* 12(4):483-498.
- Bond, L., J.B. Carlin, L. Thomas, K. Rubin, and G. Patton. 2001. "Does Bullying Cause Emotional Problems? A Prospective Study of Young Teenagers." *British Medical Journal* 323(7311): 480-484.
- Biswas, T., J.G. Scott, K. Munir, H.J. Thomas, M.M., Huda, M.M. Hasan, M. M., et al. 2020. "Global Variation in the Prevalence of Bullying Victimization Amongst Adolescents: Role of Peer and Parental Supports." *EClinicalMedicine* 20(100276).
- Brophy, J. 2006. *Grade repetition*. Paris, International Academy of Education.
- Chaux, E., and M. Castellanos. 2015. "Money and Age in Schools: Bullying and Power Imbalances." *Aggressive Behavior* 41(3):280-293.
- Chung, J., and G.S. Monroe. 2003. "Exploring Social Desirability Bias." *Journal of Business Ethics* 44(4):291-302.
- Cook, C. R., K.R. Williams, N.G. Guerra, T.E. Kim, and S. Sadek. 2010. "Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation." *School Psychology Quarterly* 25(2):65-83.
- Coleman, L. M. 1986. Stigma. In Becker, G., and L.M. Coleman (Eds.), *The Dilemma of Difference: A Multidisciplinary View of Stigma* (pp. 211–232). New York, NY: Plenum Publishing Corporation.
- Cornell, D., A. Gregory, F. Huang, and X. Fang. 2013. "Perceived Prevalence of Teasing and Bullying Predicts High School Dropout Rates." *Journal of Educational Psychology* 105(1):138-149.
- Crothers, L. M., J.B. Schreiber, A.J. Schmitt, et al. 2010. "A Preliminary Study of Bully and Victim Behavior in Old-For-Grade Students: Another Potential Hidden Cost of Grade Retention or Delayed School Entry." *Journal of Applied School Psychology* 26(4):327-338.
- Demant, J. 2008. "Populair of verstopen? Een netwerkanalytische studie naar de sociale kenmerken van pesters in het Vlaamse secundaire onderwijs." [Popular or isolated? A network analytical study for the social characteristics of bullies in Flemish secondary schools]. *Tijdschrift voor Sociologie* 29:397-423.
- Demant, J., and M. Van Houtte. 2012. "The Impact of Bullying and Victimization on Students' Relationships." *American Journal of Health Education* 43(2):104-113.
- Demant, J., and Van Houtte, M. 2013. "Grade Retention and its Association with School Misconduct in Adolescence: A Multilevel Approach." *School Effectiveness and School Improvement* 24(4), 417-434.
- Demant, J., and M. Van Houtte. 2016. "Are Flunkers Social Outcasts? A Multilevel Study of Grade Retention Effects on Same-Grade Friendships." *American Educational Research Journal* 53(3):745-780.
- Due, P., J. Merlo, Y. Harel-Fisch, M.T. Damsgaard, et al. 2009. "Socioeconomic Inequality in Exposure to Bullying During Adolescence: A Comparative, Cross-Sectional, Multilevel Study in 35 Countries." *American Journal of Public Health* 99:907–914.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. 2008. "How do school systems manage pupils' heterogeneity?". *Comparative Education Review* 52(2):245-273.
- Earnshaw, V.A., S.L. Reiser, D.D. Menino, et al. 2018. "Stigma-based bullying interventions: A systematic review." *Developmental Review* 48:178-200.
- Ehmke, T., B. Drechsel, and C.H. Carstensen. 2010. "Effects of Grade Retention on Achievement and Self-Concept in Science and Mathematics." *Studies in Educational Evaluation* 36(1-2):27-35.
- Elgar, F. J., W. Craig, W. Boyce, A. Morgan, and R. Vella-Zarb. 2009. "Income Inequality and School Bullying: Multilevel Study of Adolescents in 37 Countries." *Journal of Adolescent Health* 45:351–359.
- Eren, O., M.F. Lovenheim, and H.N. Mocan. 2018. "The effect of grade retention on adult crime: Evidence from a test-based promotion policy." Technical Report, National Bureau of Economic Research.
- Farrow, C.V., and C.L. Fox. 2011. "Gender Differences in the Relationships Between Bullying at School and Unhealthy Eating and Shape-Related Attitudes and Behaviours." *British Journal Of Educational Psychology* 81(3):409-420.
- Gladstone, G.L., G.B. Parker, and G.S. Malhi. 2006. "Do Bullied Children Become Anxious and Depressed Adults?: A Cross-Sectional Investigation of the Correlates of Bullying and Anxious Depression." *The Journal of Nervous and Mental Disease* 194(3):201-208.
- Goos, M., B.M. Schreier, H.M. Knipprath, B. De Fraine, J. Van Damme, and U. Trautwein. 2013. "How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors." *Comparative Education Review* 57(1): 54-84.
- Goos, M., J. Pipa., and F. Peixoto. 2021. "Effectiveness of Grade Retention: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Educational Research Review* 100401.
- Harris, A.B., G.G. Bear, D. Chen, et al. 2019. "Perceptions of Bullying Victimization: Differences Between Once-Retained and Multiple-Retained Students in Public and Private Schools in Brazil." *Child Indicators Research* 12(5):1677–1696.
- He, J., F. Barrera-Pedemonte, and J. Buchholz. 2019. "Cross-Cultural Comparability of Noncognitive Constructs in TIMSS and PISA". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 26(4):369-385.
- Hodges, E.V., and D.G. Perry. 1999. "Personal and Interpersonal Antecedents and Consequences of Victimization by Peers." *Journal of Personality and Social Psychology* 76(4): 677-685.
- Hong, G., and S.W. Raudenbush. 2005. "Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27(3):205-224.
- Hong, G., and S.W. Raudenbush. 2006. "Evaluating Kindergarten Retention Policy: A Case Study of Causal Inference for Multilevel Observational Data." *Journal of the American Statistical Association* 101(475):901-910.
- Hong, G., and B. Yu. 2008. "Effects of Kindergarten Retention on Children's Social-Emotional Development. An application of Propensity Score Method to Multivariate, Multilevel Data." *Developmental Psychology*, 44(2), 407-421
- Jackson, G.B. 1975. "The Research Evidence on the Effects of Grade Retention." *Review of Educational Research* 45(4):613-635.
- Jimerson, S.R. 2001. "Meta-Analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century." *School Psychology Review* 30(3):420-437.
- Jimerson, S.R., and P. Ferguson. 2007. "A Longitudinal Study of Grade Retention: Academic and Behavioral Outcomes of Retained Students Through Adolescence." *School Psychology Quarterly* 22(3), 314-339.
- Jimerson, S.R., and T.L. Renshaw. 2012. "Retention And Social Promotion". *Principal Leadership* 13(1):12-16.
- Kretschmann, J., M. Vock, O. Lüdtke, M. Jansen, and A. Gronostaj. 2019. "Effects of Grade Retention on Students' Motivation: A Longitudinal Study over 3 Years of Secondary School." *Journal of Educational Psychology* 111(8):1432–1446.
- Lian, Q., C. Yu, X. Tu, et al. 2021. "Grade Repetition and Bullying Victimization in Adolescents: A Global Cross-Sectional Study of the Program for International Student Assessment (PISA) data from 2018." *PLoS medicine*, 18(11), e1003846.
- Marsh, H.W.. 2005. "Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept." *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19(3):119-129.

- Martin, A.J. 2011. "Holding Back and Holding Behind: Grade Retention and Students' Non-Academic and Academic Outcomes." *British Educational Research Journal* 37(5):739-763.
- Mathys, C., M.H. Véronneau, and A. Lecocq. 2019. "Grade Retention at the Transition to Secondary School: Using Propensity Score Matching to Identify Consequences on Psychosocial Adjustment." *The Journal of Early Adolescence*, 39(1), 97-133.
- Messinger, A.M., T.A. Nieri, P. Villar, and M.A. Luengo. 2012. "Acculturation Stress and Bullying Among Immigrant Youths in Spain." *Journal of School Violence* 11(4):306-322.
- Mons, N. 2007. "Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?" Paris: Presses Universitaires de France.
- Nagin, D.S., L. Pagani, R.E. Tremblay, and F. Vitaro. 2003. "Life Course Turning Points: The Effect of Grade Retention on Physical Aggression." *Development and Psychopathology* 15(2): 343-361.
- Olweus, D. 1994. "Bullying at School." In *Aggressive behavior* (pp. 97-130). Springer, Boston, MA.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2018. "PISA 2018 results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives." Paris: OECD Publishing.
- Ozada Nazim, A., and V. Duyan. 2020. Bullying Problem Among High School Students: The Impact of School Life." *International Journal of School & Educational Psychology* 9(2):189-197.
- Penna, A.A., and M. Tallero. 2005. "Grade Retention and School Completion: Through Students' Eyes." *Journal of At-Risk Issues* 11(1):13-17.
- Smith, P.K., L. López-Castro, S. Robinson, and A. Görzig. 2019. "Consistency of Gender Differences in Bullying in Cross-Cultural Surveys." *Aggression and Violent Behavior* 45:33-40.
- Snijders, T.A., and R.J. Bosker. 1999. "An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling." London: Sage.
- Solhaug, T. 2006. "Knowledge and Self-Efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: with Relevance for Educational Practice." *Policy Futures in Education* 4(3):265-278.
- Strøm, I. F., S. Thoresen, T. Wentzel-Larsen, and G. Dyb. 2013. "Violence, Bullying and Academic Achievement: A Study of 15-Year-Old Adolescents and Their School Environment." *Child Abuse & Neglect* 37(4):243-251.
- Tomchin, E. M., and J.C. Impara. 1992. "Unraveling teachers' beliefs about grade retention." *American Educational Research Journal* 29(1):199-223.
- Trautwein, U., H.W. Marsh, O. Köller, and J. Baumert. 2006. "Tracking, Grading, and Student Motivation: Using Group Composition and Status to Predict Self-Concept and Interest in Ninth-Grade Mathematics." *Journal of Educational Psychology* 98(4):788-806.
- Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2021). Grade retention and academic self-concept: A multilevel analysis of the effects of schools' retention composition. *British Educational Research Journal* 47(5):1340-1360.
- Vitoroulis, I., and K. Georgiades. 2017. "Bullying Among Immigrant and Non-Immigrant Early Adolescents: School-And-Student-Level Effects." *Journal of Adolescence* 61:141-151.
- Voss, L. D., and J. Mulligan, J. 2000. "Bullying In School: Are Short Pupils At Risk? Questionnaire Study in A Cohort." *British Medical Journal* 320(7235):612-613.
- Zequinão, M. A., W.A. Oliveira, P.D. Medeiros, et al. 2020. "Physical Punishment at Home and Grade Retention related to Bullying." *Journal of Human Growth and Development* 30(3):434-442.

## *Diversity ideologies in Flemish education: how and why teachers endorse and implement multiculturalism, assimilation or colourblindness*

**HAGENAARS Marloes, MAENE Charlotte, STEVENS Peter**

Ghent University, Belgium

*Mots-clés* : diversity ideologies, multiculturalism, assimilation, colourblindness, inclusive education

School policies can communicate different diversity approaches that either value, reject or ignore ethnic diversity (Guimond et al., 2014). Multiculturalism generally values ethnic diversity as group differences are acknowledged and celebrated (Park & Judd, 2005; Plaut, 2010; Rosenthal & Levy, 2010; Wolsko et al., 2000) while assimilationism rejects ethnic diversity as this approach expects minority members to adopt to the majority culture (Guimond et al., 2014; Verkuyten, 2011). Colourblindness generally ignores ethnic diversity as it favours the equal treatment of all people (Devine-Eller, 2005; Rattan & Ambady, 2013; Ryan et al., 2007). These approaches are often implemented through school policies, but little is known about how teachers enact these policies daily and what drives them in doing so. Most research in this area seems to consider teachers as more passive actors, who adopt a particular diversity approach consistently and in line with the school norm. However, a recent study by Rissanen (2021) challenges this view and suggests that the implementation of diversity approaches can vary with respect to different diversity themes such as language diversity and religious diversity (Rissanen, 2021). This shows us that teachers do not implement a particular diversity approach consistently, but adapt their approach according to the kind of diversity that they have to manage. At the same time, this study does not explain why teachers approach these forms of diversity differently. We will address these issues by examining: 1) which diversity approaches are implemented by teachers and 2) which underlying factors drive teachers to support and implement these diversity approaches? We selected three extreme cases (secondary schools) in Flanders: a school that approached ethnic diversity through multiculturalism, a school that favoured assimilation and a school that favoured colourblindness. We conducted in-depth interviews with 48 teachers, 3 head teachers and carried out observations in 7 different classrooms. For the data analysis we used a Thematic Analysis (TA) and Actor Network Theory (ANT). We found that teachers supported and implemented several diversity approaches at the same time, depending on the diversity dimensions of multilingualism, religious diversity, ethnic discrimination and diversity learning. Teachers were influenced in their decisions by several underlying factors that were situated at different levels: teachers mental frames of reference (beliefs and attitudes), school policies, school principals, classroom contexts and teachers' basic needs for teaching such as classroom management, remaining authority, avoid conflict and ensure positive teacher-student relations.

*References*



- Devine-Eller, A. (2005). Rethinking Bourdieu on Race: A Critical Review of Cultural Capital and Habitus in the Sociology of Education Qualitative Literature.
- Guimond, S., de la Sablonnière, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 142–188. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>
- Park, B., & Judd, C. M. (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 108–130. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_2)
- Plaut, V. C. (2010). Diversity science: Why and how difference makes a difference. *Psychological Inquiry*, 21(2), 77–99. <https://doi.org/10.1080/10478401003676501>
- Rattan, A., & Ambady, N. (2013). Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colorblindness and multiculturalism. *European Journal of Social Psychology*, 43(1), 12–21. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1892>
- Rissanen, I. (2021). School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education*, 24(3), 431–450. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599340>
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The Colorblind, Multicultural, and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 215–246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x>
- Ryan, C. S., Hunt, J. S., Weible, J. A., Peterson, C. R., & Casas, J. F. (2007). Multicultural and colorblind ideology, stereotypes, and ethnocentrism among Black and White Americans. *Group Processes and Intergroup Relations*, 10(4), 617–637. <https://doi.org/10.1177/1368430207084105>
- Verkuyten, M. (2011). Assimilation ideology and outgroup attitudes among ethnic majority members. *Group Processes and Intergroup Relations*, 14(6), 789–806. <https://doi.org/10.1177/1368430211398506>
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2000). Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and color-blind perspectives on judgments of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 635–654. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.635>

## VET: Specific Challenges | ESA\_S16B\_02

*Président(e) de session* : AUBERT Adriana

### *Choosing against gender: making sense of girls' and boys' VET choices*

**TARABINI Aina<sup>1</sup>, CURRAN Marta<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Autonomous University of Barcelona, Spain ; <sup>2</sup>Complutense University of Madrid, Spain

*Mots-clés* : VET, gender inequalities, intersectionality, school dispositions, educational trajectories.

#### **Introduction**

Feminist scholars have been claiming for decades that a comprehensive understanding of the social dynamics of schooling needs to account for the complex intersections between gender, class and race/ethnicity and their multiple impacts on the access, process and outcomes of education (Arnot, 2002; Connell, 1985; Reay, 1998). Research signals a mismatch between better performance at school among girls and a gender bias both in Post-16 educational routes and in gender-segregated labour markets (Niemeyer & Colley, 2015).

The aim of this presentation is to explore how gender dispositions are mobilized in Post-16 educational transitions, specifically in VET itineraries. Of all educational stages, it is in VET where the greatest gender inequalities are found (OECD, 2012). Specifically, our purpose is to focus on counter-hegemonic choices in terms of gender in order to understand why young people take an atypical gender pathway and what are the implications for boys and girls opting for gender atypical choices.

#### **Methodology**

The analysis is based on 17 in-depth interviews with students (7 girls and 10 boys) who took a non-normative Post-16 VET programme in Barcelona (Spain). Students -selected from a larger sample of 68 students within a five years research project (EDUPOST16)- were chosen based on those VET sectors that were more imbalanced in terms of gender: Electro Mechanics, Electricity and Electronics, Computing and Sports which are male dominated sectors; and Aesthetics and Beauty, Dependent Adult Care, Assistant Nursing and Hairdressing which are female dominated ones.

#### **Results**

Results demonstrate remarkable differences between boys and girls both in their educational trajectories and in their motivations to choose a non-normative VET programme. On the one hand, most of the boys were already developing lads' attitudes during their school trajectory, whilst laddettes were much rare among girls (Jackson, 2006). This represents a clear different 'point of departure' to make their Post-16 choices. On the other hand, most of the boys explain their non-normative gender choices alluding to instrumental factors -future job options- whilst girls' choices are strongly related to expressive elements, linked to taste and personality. Moreover, girls express greater implications of their counter-hegemonic choices: fear, rejection, humiliation or despair are some of the feelings there have experienced due to their choices. Choosing against gender, thus, is more traumatic for girls as they receive much more pressure and questioning than their male peers. This has critical implications in terms of the reproduction of social inequalities.

#### *References*

- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender. Critical Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London: Routledge DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203994344>
- Connell, R.W (1985) Theorizing gender. *Sociology*, 19 (2), 260-272. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038585019002008>
- Jackson, C. (2006) *Lads and Ladettes in School. Gender and Fear of Failure*. London: Open University Press.

---

Niemeyer, B., & Colley, H. (2015). Why Do We Need (another) Special Issue on Gender and VET? *Journal of Vocational Education & Training*, 67 (1): 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.971498>

OECD. (2012). Closing the gender gap: Act now. SecEd. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.12968/sece.2015.18.8>

Reay, D. (1998). Rethinking social class. Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(2), 259-275. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038598032002003>

## *Inclusive higher education access through information and counselling? Structures and practices at German vocationally oriented schools*

**DÖRFFER Nadine**

Leibniz University Hannover, Germany

*Mots-clés* : permeability, vocationally oriented schools, information and counselling, higher education access, upper-secondary schools

It is regularly shown that educational inequalities are present at transition to higher education (HE) in Germany, where students of non-academic households tend to choose the 'secure' option of VET more often than the 'risky' option of HE (Müller & Pollak, 2008). Recent research investigates in the role of counselling and information campaigns about HE studies and shows that targeted information and longer counselling can reduce educational inequality (Ehlert, Finger, Rusconi, & Solga, 2017; Erdmann et al., 2022). However, these studies are mostly conducted at grammar schools (exception: Schuchart et al., 2015), neglecting the German institutional variety of upper-secondary schools leading to higher educational entrance qualifications (HEEQ). Against the background that vocationally oriented schools have high numbers of students from non-academic households, we focus on their different school types that lead to HEEQ and the question of *how different types of vocationally oriented schools inform and advise their students about post-graduation educational pathways, taking into account social inequalities*.

Basically, we follow the thoughts of decision theories that expect that educational decisions with incomplete information are made differently depending on social background (Breen & Goldthorpe, 1997). However, instead of looking on individuals, we investigate in schools and their structures and practices in counselling and information. We use the concept of institutional permeability (Bernhard, 2018) that worked out four bundles of support structures at educational organizations for their heterogeneous learners. Specifically, we look on the bundle of information and counselling and assume that difference-sensitive offerings may be one element of a more socially inclusive access to HE.

This qualitative reconstructive study shows and compares the range of information and counselling structures and practices reported by school and external counselling staff at vocationally oriented schools of two different school types in the federal state of Lower Saxony. Since data was collected in autumn 2021, the study also gives impressions about changes of the support offerings during the pandemic. The problem-centred interviews were analyzed using qualitative content analysis (Gläser & Laudel, 2010).

First results show that a minimum of information about post-graduation pathways is at all schools provided by the Federal Employment Agency that offers information events and voluntary counselling. However, these counsellors mostly lack knowledge about the individual students and their background. Schools' offerings in information and counselling are diverse, often not institutionalized and depend to some extent on the school type and individual teacher's initiatives. They were further weakened during the pandemic.

### *References*

Bernhard, N. (2018). Necessity or Right? Europeanisation and Discourses on Permeability between Vocational Education and Training and Higher Education in Germany and France. In S. Carney & M. Schweisfurth (Eds.), *Comparative Education Society in Europe: 46/5. Equity in and through Education: Changing Con-texts, Consequences and Contestations* (pp. 97–117). Boston: BRILL.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.

Ehlert, M., Finger, C., Rusconi, A., & Solga, H. (2017). Applying to College: Do Information Deficits Lower the Likelihood of College-Eligible Students from Less-Privileged Families to Pursue their College Intentions? *Social Science Research*, 67, 193–212.

Erdmann, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., Helbig, M., Jacob, M., & Allmendinger, J. (2022). Bildungsungleichheit nach der Hochschulreife - das lässt sich ändern: Eine Untersuchung der Wirksamkeit eines intensiven Beratungsprogramms 1,5 Jahre nach dem Abitur (WZB Discussion Paper No. P 2022–002).

Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4th ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, W., & Pollak, R. (2008). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3rd ed., pp. 307–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schuchart, C., Buchwald, P., Keßler, C., Stacker, J., Kleen, H., Schneider, S., & Wemmert, F. (2015). *Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe II: Eine Interventionsstudie zur Unterstützung der Studienabsicht. Projekt "Chan.ge" Schlussbericht*.

---

## *Being an apprentice, a specific risk for occupational health?*

**ROMANENS Mathilde, DESCLOUX Gilles, LAMAMRA Nadia, DUC Barbara**

Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Suisse

*Mots-clés* : occupational health, work, apprentices, vocational education and training

### **Introduction**

Apprentices are particularly exposed to occupational health risks, both mental and physical (Degen, 2018; Delgoulet, 2012; SFO, 2019). The Covid-19 pandemic, which has negatively affected their mental health (Dale et al, 2021), has also highlighted their special position: they have not benefited from reliefs granted to students (e.g. final examinations), nor from special conditions (e.g. teleworking) and have not systematically been treated as adult workers (right to unemployment benefit).

Despite this potentially vulnerable situation, there is little research on apprentices' occupational health specifically. Moreover, the category "apprentices" does not systematically appear in research or statistics and is often assimilated to "young workers" or "adolescents". It does not allow understanding the constraints specific to apprentices' training/work situation, nor measuring their impact on health. Furthermore, their assimilation to the adolescent group tends to favor developmental or psychological perspectives of analysis.

This contribution gives an overview of the research findings on a subject that has been little explored so far. It discusses the way papers have dealt with this question. Finally, it highlights the limits of knowledge on the subject. The paper aims to answer two research questions: are there occupational health issues specific to apprentices? Does the status of apprentices have an impact on their occupational health?

### **Methodology**

The contribution is based on a review of the international literature on apprentices' occupational health from 2005 to now. It also integrates research on young workers' and adolescents' occupational health.

### **Preliminary results**

The results underline the diversity of disciplinary fields concerned by this issue (medicine, sociology, psychodynamics of work, etc.) and hence the preferred methodologies as well as the particular themes raised by these studies. A preponderance of medical studies is to be pointed out. These studies favor quantitative approaches adopting an epidemiological perspective. In addition, it should be noted that sociological studies are poorly represented in this corpus, as well as the smaller number of studies favoring qualitative approaches. Finally, it appears that the issue of occupational health is primarily considered from the perspective of physical health in the workplace or safety at work, and less through the lens of mental health.

These first findings indicate that the question of apprentices' occupational health reproduces certain biases found in the literature on adult workers (primacy of physical health, invisibility of mental health issues), and that there are some specificities tied to this population, the apprentice's status having a real effect on occupational health.

### *References*

Dale, R., Teresa O'R., Elke H., Andrea J., Paul L. P., Christoph P. (2021). Mental Health of Apprentices during the COVID-19 Pandemic in Austria and the Effect of Gender, Migration Background, and Work Situation. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, no. 17: 8933

Degen, S. (2019). Statistiques des accidents professionnels. Apprentissage en toute sécurité. Lucerne : Service de centralisation des statistiques de l'assurance-accidents LAA (SSAA).

Delgoulet, C. (2012). Apprendre pour et par le travail : les conditions de formation tout au long de la vie professionnelle. In A.-F. Molinié, C. Gaudart, & V. Pueyo (Eds.), *La vie professionnelle : âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail* (pp. 46-74). Toulouse : Octarès.

Office fédéral de la statistique [OFS] (2019). Enquête suisse sur la santé. Conditions de travail et état de santé, 2012–2017. Neuchâtel : OFS

## *General versus Vocational Education in Recruitment: Which Factors Shape Employers' Preferences Regarding Education?*

**SRITHARAN Aranya, RAGETH Ladina**

ETH Zürich, Switzerland

*Mots-clés* : VPET, Employer Preferences, Factorial Survey

### **Introduction**

Especially in countries with a well-functioning vocational and professional education and training (VPET) system, the question arises what determines employers' preferences regarding different kinds of education (McDonald, 2019). By investigating employers' evaluation of fictional applicant profiles in hiring processes, we analyse whether employers prefer applicants with a VPET degree or those with general education for open positions, when both types of applicants are qualified. We contribute to the literature by assessing whether familiarity with the VPET system affects these preferences.

### **Theoretical Framework and Hypotheses**

Scholars argue that in highly stratified and vocationally oriented education systems employers receive clearer signals from educational credentials than in weakly stratified and generalist systems (Di Stasio et al., 2016). Moreover, Shavit and Müller (2000) state that within countries with a well-functioning VPET system, employers who are familiar with VPET prefer this kind of education to general education. Hence, we hypothesise that in countries with a well-functioning VPET system, applicants with a

VPET degree have an advantage in hiring processes, and that this preference increases the more familiar employers are with the VPET system.

### **Data and Analytical Strategy**

Our data stems from a factorial survey experiment among employers in Switzerland. Each employer evaluated eight fictional profiles of applicants for hypothetical job positions in either IT or commerce. The survey yielded an overall sample of 2'384 respondents. We use multilevel random-effects regressions to analyse the likelihood of an applicant with a VPET degree to be invited to a job interview compared to those with a general education degree. We contribute to the literature by additionally investigating the effect of respondents' familiarity with the VPET system (by including corresponding interaction terms) on this likelihood.

### **Preliminary Findings**

For entry-level positions, our findings show that applicants with a VET degree have a higher probability to be invited to a job interview than applicants with general education. For higher-level positions, we find that employers favour PET for the position of 'Sales Manager', while for the position of 'Head of IT' they prefer a university degree. Our findings also confirm that respondents who are more familiar with the Swiss VPET system generally have a stronger preference for applicants with such degrees, except for the position of 'Head of IT'. We conclude that providing better information on these degrees to those who are less familiar with the VPET system could reduce information asymmetries and further increase the valuation of VPET among employers in Switzerland.

#### *References*

Di Stasio, V., & van de Werfhorst, H. G. (2016). Why Does Education Matter to Employers in Different Institutional Contexts? A Vignette Study in England and the Netherlands. *Social Forces*, 95(1), 77-106. <https://doi.org/10.1093/sf/sow027>

McDonald, P. (2019). How Factorial Survey Analysis Improves Our Understanding of Employer Preferences. *Swiss Journal of Sociology*, 45(2), 237-260. <https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0011>

Shavit, Y., & Müller, W. (2000). Vocational secondary education, tracking, and social stratification. In *Handbook of the sociology of education* (pp. 437-452). Springer, Boston, MA.

## **COMMUNICATIONS ESA – Vendredi 15.09.2022, 14:45 – 16:15**

### **Tracking and Access to Upper Secondary Education | ESA\_S16C\_01**

*Président(e) de session* : SEBASTIÃO João

*Fils rouges SIEF* : Inclusion

*Domaine spécifique* : Enseignement et formation professionnels, Enseignement obligatoire, Justice sociale, inégalités et équité

*Mots-clés* : Transition, tracking, educational pathways, social inequality, path-dependency

#### ***Cross-cohort analysis of transitions to post-compulsory education in Switzerland: Revisiting the meritocratic issue***

**MEYER Thomas**

Universität Bern, Switzerland

#### **Introduction**

With the launch of its second cohort of compulsory school leavers in 2016 (TREE2), the TREE study (Transitions from Education to Employment) has been successfully extended to the first multi-cohort youth panel survey in Switzerland (Hupka-Brunner et al., 2021). After publication of the first TREE2 data in 2021 (TREE, 2021), the proposed contribution provides a first overview of salient results pertaining to the cohort's crucial transition from lower to upper-secondary education, including a synoptic comparison with the first TREE cohort (TREE1), which made the same transition 16 years earlier (2000-2002). Beyond cohort-comparative descriptive findings, multivariate analyses aim at disclosing major mechanisms underlying this crucial transition in adolescents' educational pathways (Gomensoro & Meyer, 2021a, 2021b). In doing so, a particular focus lies on the role of skills, achievement and the pronounced tracking at the lower-secondary level of education that characterises the Swiss education system.

#### **Methodology**

Comparative analysis of cohort trajectories, multinomial logistic regressions.

#### **Results**

In line with previous research based on data of the first TREE cohort (as summarized e.g. in Hupka-Brunner & Meyer, 2021), we analysed individual and institutional characteristics that may be expected to influence the transition between lower- and upper-secondary education. While skills and achievement do matter to some extent, ascriptive characteristics such as gender, social origin, migration background as well as institutional and regional factors such as lower-secondary tracking and language region

---

invariably play a substantial role in the process. A comparative multivariate model calculated for both TREE cohorts suggests that these mechanisms have barely changed across cohorts.

This pertains particularly to the long shadow of lower-secondary tracking. In a model attempting to quantify the path-dependency between lower- and upper-secondary tracks while controlling for student skills and achievement, we observe a distinct “institutional” effect of lower-secondary tracking that tends to keep “low track” students from attending upper-secondary programmes granting access to tertiary education – while increasing their risk of discontinuous pathways and/or early dropout.

### **Elements of discussion**

The results indicate, across the two cohorts observed, a persistently high level of social inequality and a strong path-dependency with regard to the transition from lower-to upper-secondary level education.

#### *References*

- Gomensoro, A., & Meyer, T. (2021a). *Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre*. Bern: TREE. DOI: 10.48350/163969.
- Gomensoro, A., & Meyer, T. (2021b). *TREE2 Results: The First Two Years*. Bern: TREE. DOI: 10.48350/160406.
- Hupka-Brunner, S., Jann, B., et al. (2021). *TREE2 study design*. Bern: TREE. DOI: 10.48350/152018.
- Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2021). Effekte von (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Ressourcen im Jugendalter auf den weiteren Lebensverlauf: Befunde aus der TREE-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(5), 703-720. DOI:10.3262/ZP2105703
- TREE. (2021). *Transitions from Education to Employment, Cohort 2 (TREE2), Panel waves 0-2 (2016-2018) [Dataset]*. Retrieved from: <https://doi.org/10.23662/FORS-DS-1255-1>.

## *Social class, educational strategies and expectations of rootedness in rural Andalusian youth.*

**LANGA-ROSADO Delia, LUBIÁN Carlos, BOTÍA-MORILLAS Carmen**

University of Jaen, Spain

*Mots-clés* : rural youth, post-compulsory education, school expectations and aspirations, social class, territorial rootedness

### **Introduction**

We discuss some preliminary results of the project: “Educational pathways, development and rural sustainability: relationship between academic trajectories and the expectations of rootedness of rural youth” (Ref. FEDER-UPO -1260928)

The study aims to analyze the impact of the educational system, through its different pathways Baccalaureate or Vocational Training (VET) –with a special focus on dual VET-, on local development processes and, eventually, on the demographic and social sustainability of rural areas (Camarero & Del Pino, 2017). Particular interest is given to social class and gender of the students (Martínez García, 2014; Bock, 2015).

### **Methodology**

The starting point is a general diagnosis of the different scenarios for rural youth based on a territorial analysis that defines different levels of rural vulnerability (IVR) (González-Fernández et al., 2022). After this analysis, both a questionnaire and in-depth interviews were carried out with students and other agents, from six high school corresponding to territories with different levels of IVR. In this paper, we propose to offer some results of the analysis of the students’ discourses (18 interviews whose sample design responds to these categories: territorial IVR, social class, gender and educational pathway). We will also contrast these results with the quantitative data of the questionnaires filled by the students of the courses involved of the six schools.

### **Results**

Preliminary findings show that the student’s social class determines: First, the more or less ambition the when opting to continue the post-compulsory education. Second, the choices of academic or professional options and the value of dual VET. Third, how the imperative to “continue studying” in a new context of crisis takes shape in different ambitions and expectations according to social origins (Langa Rosado, 2018) and also a more or less rootedness to the territory. Fourth, the role played by the local educational offer itself, especially VET, as an attractor/generator of demand and configurator of school and roots strategies, especially in those sectors whose educational choices are more contingent and conditioned by costs.

#### *References*

- Bock, B. (2015): Rural, gender and policy. Gender mainstreaming and rural development policy; the trivialisation of rural gender issues. In *Gender, Place & Culture. A Journal of Feminist Geography*. Volume 22 - Issue 5, pp 731-745
- Camarero, L. y del Pino, J. (2017): Despoblamiento rural, imaginarios y realidades. *Soberanía Alimentaria*, nº 27. pp. 6-10
- González-Fernández, M.T., Lubián, C., Martín, R., Ojeda, S., Langa-Rosado, D., Botía, C. Y Navarro, L. (2022): ¿Estudiar para irse? Influencia de las enseñanzas postobligatorias en las estrategias de movilidad de la juventud rural de Andalucía. *Mediterráneo Económico*, 35.
- Langa Rosado, D. (2018). La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte. *RES*, 27 (1): 137-145.
- Martínez García, J. S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica”. *RASE*, 7 (2): 449-467.

---

## *The role of educational tracks' perceived status and students' chauvinistic track identification on their general self-esteem, studied in Belgian secondary education.*

**DEKEYSER Lorenz, VAN HOUTTE Mieke, MAENE Charlotte, STEVENS Peter**

Ghent University, Belgium

*Mots-clés* : Ability Grouping, Secondary Education, Self-esteem, Statistical Analysis, In-group Identification

Tracking is the practice of teaching students disparate courses aimed towards different futures (Gamoran, 1992). Tracking differs in how strict the division is between tracks and whether it is publicly known what each track entails. Tracking, especially when it's public and rigid, causes a status hierarchy between tracks based on the status of students' future labor market positions (Andersen & Van de Werfhorst 2010). Many Western nations attribute the highest status to academic attitudes and achievements. Educational group status is known to affect students' self-esteem (e.g. Ireson et al., 2001). Track choice is also assumed by society to depend on (a lack of) academic competence and not solely on students' personal interest. The added stigma of 'low performance group' increases the negative impact of vocational track membership on self-esteem (Inzlicht & Good, 2006).

The relationship between track membership and self-esteem has been studied in the past, for example the effects of dis-identification from education and anti-school attitudes on vocational track students' self-esteem (Hargreaves, 1967; Ball, 1981). Our submission looks at how a positive identification with educational track might affect the relationship between track and self-esteem. We studied the interaction effect of track chauvinism on the relationship between public track status and self-esteem. Chauvinism is a sense of in-group superiority, shown by identity research as an in-group identification which affects self-esteem positively but out-group attitudes negatively. We hypothesize that chauvinism has positive self-esteem effects for both high and low status tracks, through reflected appraisal and valuing alternative status markers respectively (Wallace & Tice, 2012; Huddy & Del Ponte, 2019).

This study employs multilevel linear regression, to control for possible school-level effects. The School, Identity and Society dataset, which surveyed 4584 students on educational and identity topics, is used. The results show that students have more general self-esteem when feeling more positively judged by outsiders and when having more chauvinistic track attitudes. With vocational students, who experience the lowest public opinion and are most chauvinistic, the effect of public opinion does not differ significantly from the other tracks. They however gain significantly more personal self-esteem from having chauvinistic track attitudes than academic education students. Therefore, chauvinism can help vocational students to partially alleviate the burden of experiencing lower public regard. Yet, students in academic tracks do still show the highest self-esteem, and the more vocational the education the lower students' self-esteem, which coincides with the status hierarchy in Belgian secondary education.

### *References*

- Hargreaves D.H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ball, S.J. (1981). *Beachside comprehensive: A case study of secondary schooling*. London: Cambridge University Press.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of research: Is ability grouping equitable?. *Educational Leadership*, 50, 11-17.
- Ireson, J., Hallam, S., & Plewis, I. (2001) Ability grouping in secondary schools: Effects on pupils' self-concepts. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2): 315–326.
- Inzlicht, M., & Good, C. (2006). How environments can threaten academic performance, self-knowledge, and sense of belonging. *Stigma and group inequality*, 143-164.
- Andersen, R., & Van de Werfhorst, H. G. (2010). Education and occupational status in 14 countries: the role of educational institutions and labour market coordination. *The British journal of sociology*, 61(2), 336-355.
- Wallace, H. M., & Tice, D.M. (2012). Reflected Appraisal through a 21st-Century Looking Glass, In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (Vol. 2,124-140). New York, NY: Guilford.
- Huddy, L., & Del Ponte, A. (2019). National identity, pride, and chauvinism—their origins and consequences for globalization attitudes. *Liberal nationalism and its critics: Normative and empirical questions*, 38-58.

## *Equity in compulsory secondary school. A comparative analysis between four tracking systems in Switzerland*

**FELOUZIS Georges, CHARMILLOT Samuel**

Université de Genève, Switzerland

*Mots-clés* : tracking system, equity in education, education policy, longitudinal analysis, school reform

### **Introduction**

This communication aims to examine the effects of different forms of tracking on learning inequalities in compulsory education. In contrast to comprehensive school systems, tracking consists of an early separation of pupils at school into different tracks according to their level of learning. In some countries, the first orientation takes place at the end of primary school, like in Germany, Austria and in many cantons in Switzerland. In other countries, the first orientation takes place later, after the end of compulsory education, when students are around fifteen or sixteen years old. Much of the literature on this topic shows, according to the pivotal work of Boudon (1973), that an early separation produces greater inequalities in learning between students from different social and migratory backgrounds. It is the case in UK (i.e. Kerckhoff, 1986), in US (i.e. Gamoran & Mare, 1989; Oakes, 1994; Hallinan, 1994a, 1994b), in Switzerland (Bauer & Riphahn, 2006; Felouzis & Charmillot, 2013), as well as in international

---

comparisons (Hanushek & Wossmann, 2006; Burger, 2016; Pamianowicz, 2021; OECD, 2019). In this context, our communication asks the question of the consequences of different forms of tracking on equity of school systems.

### **Methodology**

This study compares two Swiss cantons before and after a reform of the tracking system in each canton. It is based on the longitudinal monitoring of four cohorts of students (one cohort before and after reform in the two cantons) over a four-year period (n=18706), from their entry into lower secondary education (secondary 1 education) until the first year of their post-compulsory education (secondary 2 education). We use multilevel analysis models to explain the level of learning of the students at the end of secondary compulsory education, depending of the level of learning at the end of primary school, individual features, tracking system and class.

### **Primary results**

The multilevel analysis shows that the most important factor to explain the effects of tracking in inequalities is the level of social and academic segregation. The two most equitable systems in our study are the most flexible systems. We conclude on how to improve equity in secondary school systems.

#### *References*

- Charmillot, S., & Felouzis, G. (2020), Modes of grouping students, segregation and educational inequalities. A longitudinal analysis of a cohort of students in Switzerland. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2020, 18(4), 31-56
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris,
- Pomianowicz P., (2021), Educational achievement disparities between second generation and non-immigrant students: Do school characteristics account for tracking effects?, *European Educational Research Journal*, 1–28
- Woessmann, L. (2009). International Evidence on School Tracking: A Review. *CESifo DICE Report*, 7, 26-34.

## **Digital Education: New Opportunities | ESA\_S16C\_02**

*Président(e) de session* : DEMANET Jannick

### *Technological corporations, digital educational platforms and guaranteeing children's rights. Analysis in Catalan educational centres*

**JACOVKIS Judith, RIVERA Pablo, PARCERISSA Lluís, MIÑO Raquel**

Universitat de Barcelona, Spain

*Mots-clés* : Datafication, Digital Society, Data policies, Children's rights, Privacy

The Catalan public school education system depends largely on digital educational platforms of technology corporations. The process of digitisation in school education was already underway, but has now been accelerated by the Covid-19 pandemic, and the monopolisation and externalisation of educational technologies has also been exacerbated both globally and locally during this period. Moreover, there is a great lack of knowledge about the consequences of their use on school children. Despite the reluctance of some families and local schools, most are unaware of the lucrative objectives and the way these corporations operate. Even families are forced to sign the data privacy and use consent form (Livingstone & Blum-Ross, 2020) to ensure that their children have guaranteed access to the system.

This process directly affects 538,250 primary and secondary students in the Catalan public system. According X-net (2020), from the school-year 2018-19 to 2019-20 the number of G-Suite for Education courses (Google's package for teaching), has almost doubled and increases with respect to other open source platforms such as Moodle. UNICEF demonstrates that children are more susceptible to digital marketing techniques, are more likely to become consumers, at risk of increasing their probability of becoming dependent on these technologies and, with this, more manipulable (Williamson, 2017; Cobo & Rivera-Vargas, 2022).

In this context, the project "Technological corporations, digital educational platforms and guarantee of children's rights with a gender approach" (Cooperation Agency of Catalonia, 2021), aims at analysing the policies, concerns and practises of the use of these digital platforms in public primary and secondary schools in Catalonia and to determine their impact on the rights of children, especially girls and adolescents.

This paper shows the preliminary results of the qualitative phase of the project, which includes the analysis of legislative and institutional documents, interviews with national and international experts in the field of study and interviews and focus groups with teachers and students of six public schools in Catalonia.

The results of this research are expected to generate an awareness-raising plan for the entire educational community on the consequences of the use of digital educational platforms of technological corporations, particularly on children's rights. In this way, the aim is to raise local and global critical awareness about the violation of children's rights in the digital educational environment controlled by technology corporations, and to promote a critical citizenship committed to build a fairer society also in the field of educational digitalisation.

#### *References*

---

Cobo-Romani, C., & Rivera-Vargas, P. (2022). Turn off your camera and turn on your privacy: A case study about Zoom and digital education in South American countries. In L. Pangrazio & J. Sefton-green. Learning to Live with Datafication Educational

Case Studies and Initiatives from Across the World. (In press). Routledge.

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford University Press, USA.

Williamson, B. (2017) Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice. London: Sage

X-Net (2020). Privacidad, Protección de Datos vs Abusos Institucionalizados. X-Net. Retrieved from: <https://xnet-x.net/es/datos-por-liebre-xnet-abusos-reforma-ley-proteccion-datos/>

## *'What are the contingencies for?' – A video ethnography of 'computational thinking' in situ*

**SORMANI Philippe<sup>1</sup>, HOSTETTLER Audrey<sup>1</sup>, CHEVALIER Morgane<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>University of Lausanne ; <sup>2</sup>HEP-Vaud

*Mots-clés* : Computational Thinking, Pedagogical Intervention, Situated Interaction, Practical Contingencies, Video Ethnography

In her pedagogical plea, computer scientist J. M. Wing pitched “computational thinking” (CT) as a “fundamental skill for everyone,” comparable to “reading, writing, and arithmetic,” and thus to be added to “every child’s analytical ability” (Wing 2006). In this paper, we set out with the narrower definition of CT as a “set of problem-solving methods that involve expressing problems and their solutions in ways that a computer could execute” (Wikipedia 2018). How is this set of methods taught? How might it allow pupils to program a robot? And what contingencies do participants, pupils and teachers, encounter in the process? In answer to these questions, the paper presents a video ethnography of a pedagogical intervention with a two-wheeled, palm-sized “mobile robot” (mobot) in a primary school setting. The intervention was designed as an extra-curricular collaborative activity, inviting pupils to embark upon a “Mars mission” to program their mobots at a distance (cf. R2T2 2022). The video ethnography examines the “interactive organization of apprenticeship” (Goodwin 2007) *in situ*, while explicating the reflexive involvement of the ethnographer(s) in the pedagogical intervention. In so doing, the paper *respecifies* a phenomenological interest and pedagogical question, respectively. On the one hand, the paper explicates how and why CT becomes a situated phenomenon of embodied interaction, thus determining its “sense experience” (Sengupta et al. 2018) by prospective practitioners. On the other hand, the paper probes another computer scientist’s question from a pedagogical perspective, namely Phil Agre’s question: “What are the contingencies for?”, initially raised for the ethnographic description of laboratory work (cf. Garfinkel 2022). What in turn can be learned from reexamining Agre’s question in the context of CT as a pedagogical intervention? In answer to *this* question, the paper revisits experimental results on the “Mars mission” (cf. Chevalier et al. 2022) in the light of the video ethnography and its reflexive explication from an ethnomethodological perspective (e.g., Smith 2021).

### *References*

Chevalier, M. et al. (2022) “The role of feedback and guidance as intervention methods to foster computational thinking in educational robotics learning activities for primary school”, Computers & Education 180: 1-29. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131522000021>

Garfinkel, H. (2022) Harold Garfinkel: Studies of Work in the Sciences, ed. by M. Lynch. London & New York: Routledge. <https://www.routledge.com/Harold-Garfinkel-Studies-of-Work-in-the-Sciences/Garfinkel-Lynch/p/book/9781032000756>

Sengupta, P. et al. (2018) “Toward a Phenomenology of Computational Thinking in STEM Education”, in Computational Thinking in the STEM Disciplines, ed. by M.S. Khine, pp. 49-72. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-93566-9\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-93566-9_4)

Smith, P.V. (2021) “Respecifying Education”, Ethnographic Studies 18: 1-19. <https://zenodo.org/record/5805480#.Ymwc1y2B1qw>

Wing, J.M. (2006) “Computational Thinking”, COMMUNICATIONS OF THE ACM 49(3): 33-35. <https://www.cs.cmu.edu/afs/cs/Web/People/15110-s13/Wing06-ct.pdf>

## *Adhyayana : the first platform that scientifically differentiates hoaxes and evidence in education*

**MORLA-FOLCH Teresa, AUBERT Adriana**

University of Barcelona, Spain

*Mots-clés* : co-creation, citizens' platforms, inequalities, transformation, reaction

### **Introduction**

The ALLINTERACT research (Horizon 2020) will create new knowledge about how to transform potential citizen participation in science into actual engagement in scientific research, and unveiling new ways to engage societal actors, including young citizens and groups that have traditionally been excluded from science. Particularly, it also seeks to make it easier for all citizens to differentiate between scientific evidence and hoaxes in the fields of gender and education. Our presentation focuses on education and introduces the Adhyayana platform. The Horizon Europe programme has two key criteria: social impact and co-creation of knowledge in equal dialogue between scientists and citizens (European Commission, 2020). Besides, the knowledge created needs to be published in Open Access (Robinson et al., 2020), complying with article 27 of the Universal Declaration of Human Rights, which states that everyone has the right to share scientific progress and its benefits. Until now, most educational sciences have not implemented this human right in practice, and in many cases have not even tried to do so.

### **Methodology**



---

In our analysis we have followed the Communicative Methodology of analysis (Gómez et al. 2019) with a documental analysis of the posts and responses generated within the platform and beyond, in line with existing meta-analysis of such methodological innovation (Soler & Flecha, 2022).

### Preliminary results

Adhyayana has started to reverse this situation, promoting social educational transformation. How? This platform is a continuous co-creation in equal dialogue between citizens and people of science (Aiello et al., 2020; Soler & Gómez, 2020). In this dialogue, everyone communicates their experiences and evidence but to determine whether a statement is scientific or hoax, evidence is needed (Merton, 1965) endorsed and published by the scientific community. Therefore, anyone can include a claim on the platform, and anyone can contribute JCR or Scopus articles that supports its consideration as hoax or as scientific evidence. And this can also be refuted or corroborate by new evidence.

The egalitarian dialogues that emerge reach a scientific and intellectual level superior to many contributions made by educational sciences and have greater social impact on the improvement of educational results (Gómez González, 2021). The existing hoax claiming that objectivity is obtained from a distance has been refuted in all scientific fields, now also in the social sciences. As today's international scientific research programmes make clear, objectivity, intellectual rigour and social impact are achieved by argumentation in co-creation conducted in egalitarian dialogue.

### References

- Aiello, E., Donovan, C., Duque, E., Fabrizio, S., Flecha, R., Holm, P., Molina, S., Oliver, E., Reale, E. (2020). Effective strategies that enhance the social impact of social sciences and humanities research. Policy Press, 17(1), 131–146. <https://doi.org/10.1332/174426420X15834126054137>
- European Commission (2020). Strategic plan 2020-2024 (pp. 1–59). [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/rtd\\_sp\\_2020\\_2024\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/rtd_sp_2020_2024_en.pdf)
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L. C., Pukepuka, T. (2019). Reaching social impact through communicative methodology. Researching with rather than on vulnerable populations: The Roma case. *Frontiers in Education*, 4(9). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00009>.
- Gómez González, A. (2021). Science with and for society through qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/1077800419863006>
- Merton, R. K. (1965). *On the shoulders of giants: A shandean postscript*. Harcourt, Brace & World.
- Robinson, D. K. R., Simone, A., Mazzonetto, M. (2020). RRI legacies: Co-creation for responsible, equitable and fair innovation in horizon Europe. *Journal of Responsible Innovation*, 8(2), 1–8. <https://doi.org/10.1080/23299460.2020.1842633>
- Soler, M., Gómez, A. (2020). A citizen's claim: Science with and for society. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 943–947. <https://doi.org/10.1177/1077800420938104>
- Soler, M., Flecha, R. (2022). Researchers' Perceptions About Methodological Innovations in Research Oriented to Social Impact: Citizen Evaluation of Social Impact *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069211067654>

## Higher Education Dropout | ESA\_S16D\_01

*Président(e) de session* : GROSS Dinah

### *Why students break up with universities. The case of working class kids.*

**HUGRÉE Cédric<sup>1</sup>, POULLAUEC Tristan<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>CSU-CRESPPA, CNRS, France ; <sup>2</sup>CENS, Université de Nantes-CNRS, France

*Mots-clés* : Inequalities, social classes, higher education, student drop-out

### Introduction

In France, among baccalaureate holders who enrolled in higher education in 2008, 37% of the children of blue-collar workers and 26% of the children of pink-collar workers didn't get any degree. What kind of role do public universities play in regulating the successive flows of first-generation students through French higher education (Beaud, 2002; Bodin, Orange, 2018)? Our paper aims to discuss this question from a bourdieusian point of view (Bourdieu, Passeron, 1979) taking into consideration the new selection scheme prevailing in French school system since the 1990's (Brinbaum, Hugrée, Poullaouec, 2018). Based on secondary quantitative analysis of longitudinal studies carried out by the statistical services of the Ministry of Education, our results suggest that the drop-out of working-class families' students might be qualified as a break-up with universities (Millet, Thin, 2012), resulting from a disappointed hope to get a bachelor's degree when they realize the gap between their school knowledges and the academic requirements.

### Methodology

We draw on descriptive statistics. The exploited data followed, for a period of ten years, a representative sample of 17,830 pupils who entered the first year at secondary school for ages 11-14 in metropolitan France in the 1995-1996 academic year. Obtaining a baccalaureate between 2002 and 2006, the baccalaureate holders were then followed in higher education for nine years. They were asked about the courses they had chosen, their choice of programme, the study conditions and the qualifications obtained.

### Preliminary results

Half of the students who went to university and left without a degree hoped for a degree equal to three years of higher education. Twenty years after the BMD reform, few students now aspire to a degree equal to two years of higher education. An analysis of the course of these university breaks reveals that rapid departures to other horizons are not the most numerous: the vast majority

---

of them tried to do a first year at university again, in the same discipline or in another, and a small proportion of them were even admitted to second year of bachelor's degree before leaving university without a degree. Thus, university drop-outs are progressive: they are the unfortunate result of repeated attempts rather than the immediate realization of a misdirection. And they are taking place in a university system where the rules for adjusting marks to allow students to pass certain modules have provided more support than ever towards the completion of degrees.

#### References

- Beaud, S. (2002). 80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire. La Découverte.
- Bodin, R., & Orange, S. (2018). Access and retention in French higher education: Student drop-out as a form of regulation. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 126-143. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1319760>
- Brinbaum, Y., Huguée, C., & Poullaouec, T. (2018). 50% to the bachelor's degree... but how? Young people from working class families at university in France. *Economie et Statistique / Economics and Statistics*, 499s, 79-105. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2018.499s.1941>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979). *The Inheritors*. University of Chicago.
- Millét, M. & Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mille.2012.02>

## *Survival of the fittest – Dropout among ethnic minority students in prestigious and less prestigious health-related study programmes in higher education*

**HUNDEBO Pål Oskar<sup>1</sup>, HOVDHAUGEN Elisabeth<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Centre for the Study of Professions, Oslo Metropolitan University, Norway ; <sup>2</sup>The Nordic Institute for Studies of Innovation, Research and Education (NIFU), Norway

*Mots-clés* : higher education, university dropout, ethnic minority students, health-related professional degrees, educational ambitions

### Introduction

Several studies from Europe and North America have shown that students who are first- or second-generation immigrants often are less likely to attain a degree from higher education (HE) than their native majority peers (e.g., Heath & Brinbaum 2014). In Norway, this is evident, by first-generation immigrants being less likely to enrol in HE, in addition to both groups having a lesser chance of completing a degree (Statistics Norway 2021a, 2021b). However, studies have also indicated that students with an immigrant background are more ambitious, and therefore more likely to aim for prestigious studies such as medicine, engineering, or law (e.g., Cruel et al. 2017; Midtbøen & Nadim 2019). In this paper, we raise the research question whether the prestige of health-related professional degrees has any bearing on the likelihood of degree completion, and if there are differences according to immigrant status.

Our theoretical framework is based on Tinto's (1993) interactionist model on student retention in HE; we primarily focus on students' pre-entry dispositions (immigrant status, academic achievements, and socioeconomic background) as predictors of social and academic integration in their respective study programmes, and, thus, their likelihood of staying enrolled.

### Methodology

In order to investigate our research question, we compare dropout and study progression for students in medicine and dentistry (two prestigious study programmes) with students in nursing (a less prestigious study programme) using survival analysis. We employ high-quality administrative register data from Statistics Norway covering all students who are annually registered in the Norwegian HE system. Thus, we can track students through their course of study, and we have structured the data in a person-year format for two sequential student cohorts who enrolled in the three study programmes in 2009 and 2010. In the regression analyses we differentiate outcomes by native majority and first- and second-generation immigrant background. The analyses also control for demographic background variables.

### Preliminary Results

Preliminary analyses indicate that dropout rates are overall similarly low in all three study programmes, but that students in nursing in average have a slightly slower study progression. However, in nursing education, dropout rates are considerably higher (and study progression slower) among students with an immigrant background, compared with native majority students. In medicine and dentistry, there is only a slight corresponding tendency. Possible explanations are differences in the structure of the study programmes and, not least, the selectivity of students recruited to medicine and dentistry.

#### References

- Crul, M., Keskiner, E. & Lelie, F. (2017). "The Upcoming New Elite among Children of Immigrants: A Cross-Country and Cross-Sector Comparison". *Ethnic and Racial Studies* 40 (2): 209–229. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1245432>.
- Heath, A. F. & Brinbaum, Y. (eds.). (2014). *Unequal Attainments: Ethnic Educational Inequalities in Ten Western Countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Midtbøen, A. H. & Nadim, M. (2019). "Ethnic Niche Formation at the Top? Second-generation Immigrants in Norwegian High-status Occupations". *Ethnic and Racial Studies*, 42 (16): 177-195. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1638954>.
- Statistics Norway. (2021a). "Completion Rates of Students in Higher Education". Retrieved from: <https://www.ssb.no/en/statbank/list/hugjen> [Last updated 11 June 2021]
- Statistics Norway. (2021b). "Students in Higher Education". Retrieved from: <https://www.ssb.no/en/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/studenter-i-hoyere-utdanning> [Last updated 25 March 2021]
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

---

## *Do women depend more on their social origin than men? Dropping out of higher education and subsequent reorientation in the focus of gender-specific origin effects*

**KRACKE Nancy, ISLEIB Sören**

German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW), Germany

*Mots-clés* : Higher education dropout, gender, social origin, educational and occupational reorientation

### **Introduction**

The proposed presentation examines the interaction between gender and social origin when dropping out of higher education (HE) and the subsequent reorientation phase. The following research questions will be answered: Does the influence of social origin on the dropout risk vary with gender? Are women with a low social origin more disadvantaged than men with a low social origin regarding educational and occupational reorientation after dropping out?

These research questions arise from the fact that the social origin has proven to be a persistent and distinctive determinant in the German education system (Becker, 2003; Schindler, 2017), affecting the risk of dropping out of HE (Isleib, 2019; Powdthavee & Vignoles, 2009). Gender differences - to the disadvantage of women - are mainly found after leaving the education system and entering the labour market (Leuze & Strauß, 2009; Ochsenfeld, 2012). In dropout research, gender differences have hardly been studied so far. However, very little is known about the educational and vocational reorientation *after* dropping out, especially about potential processes of social inequality within this renewed decision-making phase.

Following this research gap, the proposed presentation aims to offer theoretical explanatory perspectives. These include assumptions of rational choice and compensatory advantage theory under consideration of gender-specific performance differences and gender role attitudes. The framework is provided by the concept of intersectionality, which argues that the simultaneous occurrence of several factors can lead to a multiplicative reinforcement of disadvantages.

### **Methodology**

In order to answer the research questions empirically, logistic and multinomial regressions and sequence and cluster analyses are carried out using data from the DZHW survey of exmatriculated students.

### **(Preliminary) Results**

The results show that individuals with higher social origin have a lower risk of dropping out of HE. Gender does not influence the risk of dropout. However, a significant interaction between gender and social origin becomes visible: For women, a high social origin has a risk-reducing effect; for men, there is no influence of social origin. Concerning the subsequent reorientation, we identify six different main patterns. Multinomial regressions show that high-status dropouts have a higher probability of returning to the HE system than low-status dropouts. The results further show that this origin effect only exists for women. Accordingly, the decisions within this phase of reorientation for men are free of advantages and disadvantages due to social origin, whereas for women, they are not.

### *References*

- Becker, R. (2003): Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. In: *European Sociological Review* 19(1), p. 1–24.
- Isleib, S. (2019): Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In: Markus Lörz und Heiko Quast (Hg.): *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS, 307–337.
- Leuze, K. & Strauß, S. (2009). Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern: Der Einfluss von fachlicher Spezialisierung, frauendominierten Fächern und beruflicher Segregation. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(4), 262–281.
- Ochsenfeld, F. (2012). Gläserne Decke oder goldener Käfig: Scheitert der Aufstieg von Frauen in erste Managementpositionen an betrieblicher Diskriminierung oder an familiären Pflichten? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(3), 507–534.
- Powdthavee, N.; Vignoles, A. (2009): The socio-economic gap in University dropout. In: *The BE journal of economic analysis & policy* 9(1).
- Schindler, S. (2017): School tracking, educational mobility and inequality in German secondary education: developments across cohorts. In: *European Societies* 19(1), 28–48.

## *Variation in social differences in dropout between educational fields*

**HELLAND Håvard, STRØMME Thea**

Oslo Metropolitan University, Norway

*Mots-clés* : Dropout, social inequality, educational fields

### **Introduction**

The proposed paper examines how drop-out rates from Norwegian higher education vary across fields and whether the social inequality in dropout varies between educational fields. Non-completion is a potential problem not only for higher education institutions, but also for the individual student, and for society in general. (Vossensteyn et al., 2015). Previous research has established higher completion rates among students of upper- and middle-class origin than among students from the working class (e.g., Li & Carrol 2020, Powdthavee & Vignoles 2009, Aina 2013). Studies of how drop-out rates vary between fields of study are however rare, and often lack a focus on social inequality. Our paper will examine both vertical differences between social classes, and horizontal differences between class fractions with different compositions of cultural and economic capital and explore how such differences vary between educational fields. In order to make sense of social differences in dropout we

---

combine Bourdieusian theory of social reproduction (Bourdieu & Passeron 1990) with Tinto's (1993) paradigmatic theory on dropout from higher education.

### **Methodology**

We analyse public register data (from Statistics Norway) on the entire student population in Norway. For eight years, we follow the students who enrolled in 2001- 2007 and examine whether the students have completed their initial higher education degree within 8 years. We conduct Linear probability analyses and estimate predicted probabilities for the dichotomous outcomes. The central independent variable is class background (parents' class position) measured by using the Oslo Register Data Class Scheme (ORDC) (Hansen, Andersen, Flemmen 2009).

### **(Preliminary) Results.**

Preliminary results show great variation in completion rates between educational fields, and the social differences in completion vary considerably between educational fields. Completion rates are higher in health fields and education and lowest in humanities and social sciences, they also are higher in applied than in pure fields (Biglan 1973). The social inequality in completion rates is higher in pure than in applied fields (Biglan 1973) and higher in educational fields in which the cultural capital aspects of knowledge dominates, than in fields dominated by the human capital aspects of knowledge (Martin & Széleányi 1987). In hard educational fields, we found a social gradient in completion rates, but no horizontal differences between class fractions. These results suggest that some types of fields favour the possession of cultural capital more than other fields do.

### *References*

- Aina, C. (2013) Parental background and university drop-out in Italy, *Higher Education* 65:437–456 DOI 10.1007/s10734-012-9554-z
- Biglan, A. 1973. "The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas." *Journal of Applied Psychology* 57 (3): 195–203. doi:10.1037/h0034701
- Bourdieu, P. and Passeron, J.C. 1990 *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.
- Hansen, M. N., Flemmen, M. and Andersen, P. L. (2009) *The Oslo Register Data Class Scheme (ORDC)*, Oslo: Department of Sociology and Human Geography, University of Oslo.
- Helland, H. & Ø. Wiborg (2019) 'How do parents' educational fields affect the choice of educational field?' *British Journal of Sociology*. Vol. 70 Issue 2, p481-501.
- Li, Ian W. & David R. Carroll (2020) Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42:1, 14-30, DOI: 10.1080/1360080X.2019.1649993
- Martin, Bill & Ivan Széleányi (1987): "Beyond Cultural Capital: Toward a Theory of Symbolic Domination." In Eyerman, Ron; Lennart G. Svensson; and Thomas Söderqvist (eds.) (1987): *Intellectuals, Universities, and the State in Western Modern Societies*. Berkeley - Los Angeles - London: University of California Press.
- Powdthavee, N. and Vignoles, A. (2009) *The socio economic gap in university drop out*, Centre for Economics of Education, Institute of Education: London
- St. John, Edward P.; Shouping Hu; Ada Simmons; Deborah Faye Carter & Jeff Weber (2004) What Difference Does a Major Make? The Influence of College Major Field on Persistence by African American and White Students. *Research in Higher Education*, Vol. 45, No. 3, (209-232)
- Tinto, Vincent (1993) *Leaving college; Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vossensteyn, H., Stensaker, B., Kottmann, A., Hovdhaugen, E., Jongbloed, B., Wollscheid, S., Kaiser, F. & Cremonini, L. (2015) *Dropout and completion in higher education in Europe*. (Luxembourg, Publications Office of the European Union).

## **Education of Privileged Students | ESA\_S16D\_02**

*Président(e) de session* : TARABINI Aina

### *Turkish Middle-Class Parenting in the Context of Privatization and Islamization of Education*

#### **OZDEMIR Tuğçe**

Leipzig University, Germany

*Mots-clés* : Parenting, middle class, reproduction, education, The AK Party

Contemporary scholarship has shown that the spreading of neoliberalism and globalization influences middle-class parenting to strive for their children's educational success. This paper aims to enrich this literature by focusing on the parenting practices of the Turkish middle class.

Drawing on three-year longitudinal qualitative data from middle-class parents in Istanbul, I investigate this group's parenting strategies in the context of neoliberal and Islamist transformation of public education under Erdogan's long rule. The findings suggest that first, the Turkish middle-class feel incredibly insecure in the face of changing its social position in the transformation of the political economy and ideological foundations of the state. Second, consistent with patterns reported elsewhere, they generally follow concerted cultivation style childrearing in order to impose a competitive personality on their offspring. Third, however, as early tacking may stream their children to disadvantaged vocational and Islamic secondary schools, they mix concerted cultivation with aggressive and authoritarian tactics such as strategically delaying the cultivation process and cutting children's friendships. I argue that while globalization normalizes concerted cultivation, national contexts and dynamic shape it differently.

---

## *Private (formal and shadow) education as a source of cultural capital?*

**GUPTA Achala**

University of Southampton, United Kingdom

*Mots-clés* : Private schooling, shadow education, tutoring, middle-class advantage, parental involvement

Drawing on Pierre Bourdieu's conceptualisation of 'the forms of capital' (Bourdieu, 1986), sociological studies across countries have shown that parents from privileged social groups use the resources they have at their disposal to provide their children with educational advantage, thus reproducing their social position in society (see, for example, the special issue put together by Golden and colleagues, 2021). Contributing to this discourse on class-based educational advantage, this article unveils parents' aspirations for their children's education and investigates the demand for private schooling and shadow education (tutoring support) among the contemporary Indian middle-classes.

This article draws on the larger project that aimed to explore schooling practices from the vantage point of non-state education provisions, offering insights into both formal (schools) and informal (at home and private tuition) educational centres. Data for this project was produced ethnographically in Dehradun city in northern India between December 2014 and December 2015. I spoke with multiple stakeholders in various settings, including schoolteachers in schools, parents at their homes, tutors in tutorial centres as well as students in schools, homes, and tuition centres. This article draws primarily on interviews with parents in 53 middle-class families, which is supported by my fieldwork at two private schools (including interactions with 38 schoolteachers) and 12 tutorial centres (including conversations with 22 tutors)

The article argues that investing in private education – both in formal educational institutions and tutoring centres – is a case of 'capital exchange' (transfer of economic capital to secure cultural capital) exercised by privileged social groups to 'purchase' valuable educational resources, thus reproducing their social class position. The article brings into sharp focus the complexity of social privilege – it shows how middle-class parents articulate their lack of valued cultural capital and how that informs their decision to invest in private schools. While this decision aims to seek educational advantage, parents' inability to contribute effectively to their children's education produces a perceived home disadvantage, which middle-class parents compensate for by investing in tutoring services.

### *References*

Bourdieu P (1986) The Forms of Capital. In: Richardson JE (ed) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 46–58.

Golden D, Erdreich L, Stefansen K, and Smette I (2021) Class, education and parenting: cross-cultural perspectives, British Journal of Sociology of Education 42(4): 453-459.

## *A future to be. Students' future imaginaries as a field of social reproduction*

**GIL MORALES Sara**

Autonomous University of Barcelona, Spain

*Mots-clés* : future imaginaries, aspirations, learner identities, social reproduction

### **Introduction**

The idea of choice underlies in upper secondary and higher education transitions, overshadowing the effects of real inequality that conform uneven opportunity structures based on social and cultural capital differences (Ball et al., 2002). Being able to imagine the future is a key element in young people's educational "choices" and transitions. This contribution explores upper secondary students' ability of projecting futures and projecting themselves on it, as well as the knowledge they have about the paths they need to follow to achieve their aspirations. The specific research questions of the analysis are the following: 1) How do the social and cultural capital of the family contribute to construction of students' future imaginaries (Gale & Parker, 2015)? 2) How do students negotiate their future imaginaries in relation to both their social and learner identities (Coll & Falsafi, 2009)? 3) Which strategies do students display to negotiate the uncertainties (Borlagdan, 2015) about their futures?

### **Methodology**

The research is a case study conducted in a small city in a semi-rural area during 2021 in Catalonia (Spain). The field work used here comprises 24 semi-structured in-depth interviews using biographical techniques, constituting the first phase of a longitudinal research, and 186 letters from the future (Sools, 2020) with first year' students in academic upper secondary tracks. It is interesting to highlight that this generation (born in 2005) lived the COVID-19 lockdown in a crucial moment of educational trajectories, having a very particular relation with uncertainty. The sample for the letters includes all the first years of two high schools, one public with heterogeneous composition and one private with middle- and upper-class composition, in the same city and the interviews followed a typological sampling considering social class, gender and track modality (6).

### **(Preliminary) Results**

Results show how social inequality is reproduced as ability to know, imagine, and wish among students according to the jobs and study levels of their families, extracurricular activities they did and the informal environment or cultural products they consume. The analysis expects to identify how future imaginaries are interconnected with both social identities -class and gender, basically- and learner identities -linked with their previous educational trajectories and the specific modality within the academic track. Furthermore, the construction process of future imaginaries influences the way uncertainties around higher education transitions and life after high school are faced.

---

*References*

- Ball, S. J., Davies, J., David, M., Reay, D. (2002). 'Classification' and 'Judgment': Social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 51-71.
- Borlagdan, J. (2015). Inequality and 21-year-olds' negotiation of uncertain transitions to employment. A Bourdieusian approach. *Journal of Youth Studies*, 18 (7), 839-854.
- Coll, C., Falsafi, L. (2009). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Gale, T., Parker, S. (2015). To aspire: a systemic reflection on understanding aspirations in higher education. *Australian Educational Researcher*. Online.
- Sools, A. (2020). Back from the future: a narrative approach to study the imagination of personal futures, *International Journal of Social Research Methodology*. Online.

# ANNEXE

## **Comité scientifique de la SSRE**

Stéphanie Boechat-Heer, HEP-BEJUNE

Nicolas Margas, UNIL

Cécile Mathou, UNIL

Zoé Moody, HEP Valais

## **Comité scientifique de l'AREF**

Céline Chauvigné, Université de Nantes

Virginie Dupont, Université de Liège

Farinaz Fassa Recrosio, UNIL

Nicolas Margas, UNIL

Cécile Mathou, UNIL

## **Comité scientifique de ESA RN 10**

Adriana Aubert, University of Barcelona

Jannick Demanet, Ghent University

Dinah Gross, UNIL

## **Comité scientifique élargi de la SIEF**

Adriana Aubert, University of Barcelona

Louanne Biancaniello, UNIL

Stéphanie Boechat-Heer, HEP-BEJUNE

Patrick Bonvin, HEP Vaud

Céline Buchs, HEP Vaud

Julien Bugmann, HEP Vaud

Fabrizio Butera, UNIL

Céline Chauvigné, Université de Nantes

Stéphanie deDiesbach, HEP Fribourg

Jannick Demanet, Ghent University

Virginie Dupont, Université de Liège

Farinaz Fassa, UNIL

Jacques-Antoine Gauthier, UNIL

Dinah Gross, UNIL

Vanessa Lentillon-Kaestner, HEP Vaud

Nicolas Margas, UNIL

Jonas Masdonati, UNIL

Koorosh Massoudi, UNIL

Cécile Mathou, UNIL

Zoe Moody, HEP Valais

Gabriel Noble, UNIL

Alexandre Pollien, FORS

Bruno Robbes, CY Cergy Paris Université

Cléolia Sabot, UNIL

Tess Schweizer, UNIL

Philippe Sormani, UNIL

Emmanuel Sylvestre, UNIL

## Membres des Comités de Lecture de la SIEF

Nom	Prénom	Organisation
AL KHATIB	Jamila	Université Gustave Eiffel
ALIX	Sébastien	Université Paris-Est Créteil
ALVAREZ	Lionel	HEP PH FR
AMADE ESCOT	Chantal	AECSE
AMAGHOUSS	Jabrane	Université Cadi Ayyad
ANDRE	Marine	ULiege
ARCIDIACONO	Francesco	HEP BEJUNE
ATITSOGBE	Kokou	Université de Lausanne
AUBERT	Adriana	University of Barcelona
AUDION	Lionel	Université de Nantes
BACONNIER	Jean-Michel	HEP-VS
BAILLET	Dorothée	Université libre de Bruxelles
BALAS	Stéphane	le CNAM
BALSLEV	Kristine	Université de Genève, Suisse
BARTHES	Angela	Aix-Marseille Université
BASTIANI	Bruno	Université Toulouse Jean Jaurès
BAUJARD	Corinne	université de Lille
BAUMBERGER	Bernard	Haute École Pédagogique (HEP-VD)
BAYE	Ariane	Université de Liège
BECQUET	Valerie	CY Cergy Paris Université
BEDIN	Véronique	Université Toulouse 2 - Jean-Jaurès
BELSACK	Evi	Université libre de Bruxelles
BENYEKHEF	Hassan	Université de Liège
BETZ	Tanja	Johannes Gutenberg University Mainz
BLOCH	Isabelle	Université de Bordeaux
BOÉCHAT-HEER	Stéphanie	HEP BEJUNE
BOIRON	Véronique	INSPE de Bordeaux
BONNARD	Claire	Iredu, Université de Bourgogne
BOTTURI	Luca	SUPSI-DFA
BOTTY	Gaëtan	UNamur
BOUCENNA	Sephora	Université de Namur
BOUJUT	Emilie	CY Cergy Paris Université
BOULIN	Audrey	Cergy Paris Université
BOUMAZGUIDA	Karim	Université de Mons
BRAIDA	Loïc	Institut Agro
BRIANZA	Eliana	University of Zurich
BROSSAIS	Emmanuelle	Université de Toulouse INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées
BROUHIER	Quentin	UCLouvain



<b>BRUNEAUD</b>	Jean-François	Université de Bordeaux
<b>BRUNNER</b>	Raphaël	HEP-VS
<b>BUTERA</b>	Fabrizio	Université de Lausanne
<b>CAHON</b>	Julien	Université de Picardie-Jules Verne
<b>CANDY</b>	Julie	HEP-VS
<b>CANZITTU</b>	Damien	Université de Mons
<b>CAPRON PUOZZO</b>	Isabelle	Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS)
<b>CAROSIN</b>	Emilie	Université de Mons
<b>CHABANNE</b>	Jean-Charles	ENS de Lyon
<b>CHAMPOLLION</b>	Pierre	Laboratoire ECP Lyon2-UJM
<b>CHARLIER</b>	Bernadette	UniFR
<b>CHATELAIN</b>	Sabine	HEP Vaud
<b>CHAUVIGNÉ</b>	céline	AECSE
<b>COEN</b>	Pierre-François	Unifr
<b>COLLET</b>	Isabelle	UNIGE
<b>COPPE</b>	Thibault	UCLouvain
<b>CORRIVEAU</b>	Claudia	Université Laval
<b>COURTY</b>	Bénédicte	Université de Bordeaux
<b>DACHET</b>	Dylan	Université de Liège
<b>DAHMOUCHE</b>	Hichem	Université Libre de Bruxelles
<b>DARBELLAY</b>	Frédéric	Université de Genève
<b>DE CHAMBRIER</b>	Anne-Françoise	HEPL
<b>DE CLERCQ</b>	Mikaël	Université catholique de Louvain
<b>DECRET-ROUILLARD</b>	Rozenn	UNIVERSITE RENNES 2 - CREAD EA3875
<b>DEHANTSCHUTTER</b>	Lindsay	UCLouvain Fucam Mons
<b>DEJAEGHER</b>	Charlotte	ULiège
<b>DELANDE</b>	Julie	CIRNEF
<b>DELBART</b>	Laetitia	UMONS
<b>DELFOSE</b>	Catherine	Université de Liège
<b>DEMANET</b>	Jannick	Ghent University
<b>DENECHAU</b>	Benjamin	UPEC
<b>DEROBERTMASURE</b>	Antoine	UMONS - FPSE
<b>DUCHAUFFOUR</b>	Hervé	Sorbonne Université
<b>DUPONT</b>	Virginie	Université de Liège
<b>DUVIVIER</b>	Valérie	Université de Mons
<b>ERTEM</b>	Ece Cihan	University of Vienna
<b>ETIENNE</b>	Richard	Université Paul Valéry Montpellier 3
<b>FASSA</b>	Farinaz	unil-comité organisation
<b>FERRIERE</b>	Séverine	Université
<b>FILLIETTAZ</b>	Laurent	Université de Genève
<b>FLORIN</b>	Agnès	Université de Nantes
<b>GARESSUS</b>	Paul-André	HEP-BEJUNE

<b>GAUVIN</b>	Isabelle	Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal
<b>GEISS</b>	Michael	PHZH
<b>GLÄSER-ZIKUDA</b>	Michaela	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
<b>GONÇALVES</b>	Eva	CIES-Iscte
<b>GREMION</b>	François	HEP-BEJUNE
<b>GROSS</b>	Dinah	Université de Lausanne
<b>GROSSEN</b>	Michèle	UNIL
<b>GUIGNARD</b>	Marc	AECSE
<b>GURTNER</b>	Jean-Luc	Université de Fribourg
<b>HASCHER</b>	Tina	Universität Bern
<b>HEDJERASSI</b>	Nassira	Sorbonne Université
<b>HELGETUN</b>	Jo Bjørkli	University of Louvain
<b>HÉTIER</b>	Renaud	UCO
<b>HOFSTETTER</b>	Rita	Université de Genève
<b>JANMAAT</b>	Jan Germen	UCL IOE
<b>JAUBERT</b>	Martine	Université de Bordeaux
<b>JÉRÔME</b>	Françoise	Université de Liège (Belgique)
<b>KARACHONTZITI</b>	Elena	Université de Rouen
<b>KASHAHU</b>	Ledia	University "Aleksander Moisiu", Durres, Albania
<b>KASSIS</b>	Wassilis	PH FHNW
<b>KELLER</b>	Roger	Zurich University of Teacher Education
<b>KELLER-SCHNEIDER</b>	Manuela	PH Zürich
<b>KUNZ</b>	André	PHZH
<b>LAFONT</b>	Lucile	Université de Bordeaux LACES
<b>LAFONTAINE</b>	Dominique	Université de Liège
<b>LANFRANCHI</b>	Andrea	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
<b>LAPAIRE</b>	Jean-Rémi	Université Bordeaux Montaigne
<b>LEBEAUME</b>	Joel	Université de Paris Cité
<b>LEBOUCHER</b>	Caroline	Université Rennes 2
<b>LEBOUVIER</b>	Bruno	Université de Nantes
<b>LENZEN</b>	Benoît	Université de Genève
<b>LESCOUARCH</b>	Laurent	Université de Caen
<b>LOSA</b>	Stefano	SUPSI-DFA
<b>LOTHAIRE</b>	Sandrine	Université de Mons, Belgique
<b>LOUVIOT</b>	Maude	HEP-VS
<b>LUSSI BORER</b>	Valérie	Université de Genève
<b>MAAG MERKI</b>	Katharina	Universität Zürich
<b>MACKIEWICZ</b>	Marie-Pierre	UPEC
<b>MARCEL</b>	Jean-François	Université Toulouse Jean-Jaurès
<b>MARGAS</b>	Nicolas	Université de Lausanne
<b>MARSOLLIER</b>	Elise	Université de Lausanne

<b>MARTY</b>	Olivier	Aix Marseille
<b>MASDONATI</b>	Jonas	Université de Lausanne
<b>MATHOU</b>	Cécile	Université de Lausanne
<b>MERCIER</b>	Cendrine	Nantes Université
<b>MÉTIOUI</b>	Abdeljalil	Université du Québec à Montréal
<b>MILI</b>	Isabelle	Université de Genève
<b>MOLINA</b>	Guylaine	Aix-Marseille Université
<b>MONCEAU</b>	Gilles	CY Cergy Paris Université
<b>MONNEY</b>	Corinne	HEP-VS
<b>MOODY</b>	Zoé	HEP Valais
<b>MOOR</b>	Marcelle	Haute École Pédagogique BEJUNE
<b>MOTTIER</b>	Lucie	Université de Genève
<b>MULLER</b>	Nathalie	Université de Genève
<b>MURILLO</b>	Audrey	Ensfea
<b>NIANG</b>	Ndeye Tening	UNIVERSITE/ SCIENCES DE L'EDUCATION, Sénégal
<b>NUNEZ-MOSCOSO</b>	Javier	Universidad de O'Higgins
<b>ODROWAŻ-COATES</b>	Anna	Maria Grzegorzewska University
<b>OGAY</b>	Tania	Université de Fribourg
<b>ORANGE RAVACHOL</b>	Denise	Université de Lille
<b>PACHE</b>	Alain	HEP Vaud
<b>PAPAKONSTANTINO</b>	Antigoni Alba	National and Kapodistrian University of Athens
<b>PARMENTIER</b>	Michael	UCLouvain
<b>PASCHE GOSSIN</b>	Françoise	HEP-BEJUNE
<b>PELGRIMS</b>	Greta	Université de Genève
<b>PEREZ-ROUX</b>	Thérèse	Université Paul-Valéry Montpellier
<b>PÉRIER</b>	Pierre	Université Rennes 2
<b>PERISSET</b>	Danièle	Haute école pédagogique du Valais
<b>PERRENOUD</b>	Manuel	Université de Genève
<b>PERRIN</b>	Nicolas	HEP-Vaud
<b>PERRON</b>	Séverine	UNIGE
<b>PETKO</b>	Dominik	University of Zurich
<b>PONT</b>	Elena	Université de Genève
<b>RAKOCZY</b>	Katrin	Justus-Liebig-Universität Gießen (Fachbereich 03)
<b>RAYOU</b>	Patrick	Université Paris 8
<b>REGNIER</b>	Jean-Claude	UMR 5191 ICAR Université Lumière Lyon2
<b>REUTER</b>	Yves	Université de Lille
<b>REVAZ</b>	Sonia	Université de Genève
<b>RIAT</b>	Christine	HEP BEJUNE
<b>RICHARDOT</b>	Sophie	Université de Picardie-Jules Verne
<b>RINALDI</b>	Emanuela Emilia	University of Milano-Bicocca

<b>RIONDET</b>	Xavier	Université Rennes 2
<b>ROBBES</b>	Bruno	CY Cergy Paris Université/Association des enseignant-e-s et chercheur-e-s en sciences de l'éducation
<b>ROBIN</b>	Françoise	Université Libre de Bruxelles
<b>ROELENS</b>	Camille	Université de Lausanne
<b>ROGERS</b>	Rebecca	Université Paris Descartes
<b>ROLAND</b>	Elsa	ULB
<b>RONVEAUX</b>	Christophe	UNIGE
<b>ROY</b>	Patrick	Haute école pédagogique Fribourg
<b>RUMMLER</b>	Klaus	Zürich University of Teacher Education (PH Zürich)
<b>SACRÉ</b>	Margault	Université de Liège
<b>SADKI</b>	Asmaa	Université catholique de Louvain
<b>SAHLI LOZANO</b>	Caroline	PHBern
<b>SALANE</b>	Fanny	Université Paris Nanterre
<b>SALES CORDEIRO</b>	Glais	UNIGE
<b>SÁNCHEZ ABCHI</b>	Veronica	Institut de Recherche et de Documentation pédagogique université de Sherbrooke
<b>SAUSSEZ</b>	Frédéric	
<b>SCHILLINGS</b>	Patricia	ULiege
<b>SCHMALFELDT</b>	Thomas	Pädagogische Hochschule Zürich
<b>SEMBEL</b>	Nicolas	AMU
<b>SIROIS</b>	Pauline	Université Laval
<b>SKAKNI</b>	Isabelle	HES-SO
<b>SOIDET</b>	Isabelle	Université Paris Nanterre
<b>SORMANI</b>	Philippe	Université de Lausanne
<b>SPIELER</b>	Bernadette	Zurich University of Teacher Education
<b>STUNELL</b>	Kari	INSPE de l'Académie de Bordeaux
<b>TALHAOUI</b>	Amina	Université Libre de Bruxelles
<b>TARABINI</b>	Aina	Autonomous university of barcelona
<b>TINEMBART</b>	Sylviane	HEPL
<b>TOBOLA COUCHEPIN</b>	Catherine	HEP-VS
<b>TOULLEC</b>	Marie	Université de Nantes
<b>TRAIN</b>	Gregory	Université de Bordeaux
<b>TULOWITZKI</b>	Pierre	FHNW University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland
<b>VAN NIEUWENHOVEN</b>	Catherine	UCLouvain
<b>VAN OPHUYSEN</b>	Stefanie	WWU Münster
<b>VANINI DE CARLO</b>	Katja	SUPSI
<b>VANMEERHAEGHE</b>	Sophie	Université libre de Bruxelles - HEGalilée
<b>VERGNON</b>	Marie	université de Caen Normandie
<b>VERPOORTEN</b>	Dominique	University of Liège

<b>VIERSET</b>	Viviane	Haute Ecole Charlemagne
<b>VOIROL RUBIDO</b>	Isabel	HEP-VS
<b>VONÈCHE-CARDIA</b>	Isabelle	EPFL
<b>VOZ</b>	Grégory	HELMo - Haute Ecole Libre Mosane
<b>WENTZEL</b>	Bernard	Université Laval
<b>YERLY</b>	Gonzague	HEP Fribourg / UniFR
<b>ZAFFRAN</b>	Joel	Université de Bordeaux