



PROGRAMME

9h-9h30. Salon. Accueil café, échanges

9h30. Salle de conférences

Ouverture par Brigitte Darchy-Koechlin (Département Recherche Développement, innovation et expérimentation (DRDIE), ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) et par la direction de l'IFE

10h

Conférence de Luc Trouche, Katiane Rocha (UFMS, Brésil) et Chongyang Wang (ECNU, Shanghai).
Comprendre le travail des enseignants : un travail avec/pour des ressources, un travail collectif.

11h-12h30 Galerie

Forum. Présentation des travaux des LÉA (posters et démonstrations). (résumés p 23, plan p. 28)

12h30-13h30. Crous Descartes. Déjeuner

13h30-13h45. Buisson. Salon. Café, échanges

13h45-15h45 Ateliers de communications scientifiques sur l'articulation entre recherche et production de ressources au sein des LÉA (titres des communications p. 2)

Atelier 1, salle de réunion 1, animé par Guylène Louvel

LéA Collège Elsa Triolet, LéA REP St Malo, LéA Collège Garcia-Lorca

Atelier 2, salle de réunion 2, animé par Luc Trouche

LéA EvaCODICE, LéA Lycée Parc Chabrières, LéA Collège Roger Martin Du Gard

Atelier 3, salle de réunion 3, animé par Aristide Criquet

LéA Circonscription Valenciennes-Denain, LéA Réseau Éclair Louis Nucéra, LéA École Saint-Charles

Atelier 4, salle de formation 1, animé par Anne Halté

LéA Pôle e-TiICE, LéA Lycées Argentré - Macé, LéA Réseau de lycées STI Rouen

Atelier 5, salle de conférences, animé par Réjane Monod-Ansaldi

LéA Réseau Rennes, LéA Réseau de collèges et lycées Debeyre, LéA collège Marseilleveyre.

Atelier 6, salle 142, animé par Jean-Charles Chabanne

LéA École Freinet Vence, LéA Enfance Art et Langages LéA École d'application des Trois Maisons

16h-16h30 Salle de conférences

Présentation de l'étude d'Émilie Carosin. *Construction de communautés de pratique au sein des LÉA et rayonnement du réseau*

Conclusion de la journée.



ATELIERS

- **Atelier 1, salle de réunion 1**, animé par Guylène Louvel
 - **LÉA Collège Elsa Triolet.** *Les traces d'activité des enseignants et des élèves comme ressources pour le développement du travail au sein d'un collège REP+*
 - **LÉA REP St Malo.** *Le travail partagé entre maître surnuméraire et maître de la classe : quelle(s) plus-values ?*
 - **LÉA Collège Garcia Lorca.** *Accueillir et accompagner les nouveaux personnels d'un établissement scolaire : émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante.*
- **Atelier 2, salle de réunion 2**, animé par Luc Trouche
 - **LÉA EvaCODICE.** *Évolution de la mise en œuvre d'une évaluation formative en classe de science.*
 - **LÉA Lycée Parc Chabrières.** *FaSMEd : un projet européen portant sur l'évaluation formative en mathématiques et en sciences.*
 - **LÉA Collège Roger Martin Du Gard.** *Vers des ressources pour la régulation des apprentissages en calcul numérique et littéral.*
- **Atelier 3, salle de réunion3**, animé par Aristide Criquet
 - **LÉA Circonscription Valenciennes-Denain.** *La production de ressources entre recherche et enseignement ordinaire.*
 - **LÉA Réseau Eclair Louis Nucera.** *Les écrits de travail mutualisés, ressources spécifiques aux LÉAs.*
 - **LÉA École Saint-Charles.** *Le journal du nombre et la création de problèmes, dispositifs pour le déploiement de la pratique écrite des mathématiques et l'incitation à la rencontre personnelles avec des questions dont les connaissances sont des réponses.*
- **Atelier 4, salle de formation 1**, animé par Anne Halté
 - **LÉA Pôle e-TiCE CoCoNum.** *Élucidation d'une démarche d'expression de compétence.*
 - **LÉA Lycées Argentré - Macé.** *L'analyse épistémique : une ressource pour l'étude d'un document sonore en langues.*
 - **LÉA Réseau de lycées STI Rouen.** *Des résultats de recherche pour contribuer à la production de ressources ? Le Léa « PPàD »*
- **Atelier 5, salle de conférences**, animé par Réjane Monod-Ansaldi
 - **LÉA Réseau Rennes.** *Une production de modules M@gistère : questions théoriques, formatives, méthodologiques et épistémologiques*
 - **LÉA Réseau de collèges et lycées Debeyre.** *La diffusion de l'innovation par la formation : comment transformer une expérimentation pédagogique en ressource de formation pour une formation hybride ?*
 - **LÉA collège Marseilleveyre.** *Les ingénieries didactiques au service du développement de l'enseignement et de la professionnalité enseignante*
- **Atelier 6, salle 142**, animé par Jean-Charles Chabanne
 - **LÉA École Freinet Vence.** *Innovier pour une école bienveillante.*
 - **LÉA Enfance Art et Langages.** *Le sensible au pluriel. Une recherche collaborative sur l'éducation artistique en école maternelle.*
 - **LÉA École d'application des Trois Maisons.** *Rencontre avec l'œuvre d'art : entre sensations et significations.*



Atelier 1 (salle de réunion 1)

◆ **LéA ElsaTriolet**

Les traces d'activité des enseignants et des élèves comme ressources pour le développement du travail au sein d'un collège REP+

Sylvie Moussay, Samia Aknouche, Julie Guignard

Notre contribution orale a pour objectif de montrer en quoi le dispositif LéA du collège Elsa Triolet à Vénissieux favorise le développement des ressources pour l'enseignement et pour la formation continue des enseignants. Plus généralement, il s'agit d'analyser en quoi les ressources produites au sein du dispositif contribuent au bien-être professionnel ou au mieux-être des enseignants au travail.

Ce dispositif s'appuie sur un collectif de 18 professionnels volontaires - enseignants, assistants pédagogiques, emplois avenir professeurs et un comité de pilotage (deux enseignants coordonnatrices et une enseignante chercheuse). Depuis septembre 2014, la mise en place de ce dispositif répond à une demande du collectif des professionnels d'échanger sur leurs pratiques professionnelles et de mieux coordonner leurs interventions d'enseignement auprès des élèves (Aknouche & Guignard, 2015). À la rentrée de septembre 2014, cette demande -étayée par un questionnaire sur les difficultés professionnelles et les besoins de formation proposé à tous les personnels de l'établissement en juin 2014- a fait l'objet de discussions entre le comité du pilotage du LéA et le collectif des professionnels volontaires. L'objectif de ces échanges était de concevoir de manière partagée les différentes étapes de l'intervention-recherche et l'organisation du dispositif LéA.

Centré sur l'analyse de l'activité, le dispositif LéA s'inscrit dans une approche interventionniste des théories de l'activité - (CHAT) (Vygotsky, 1978, 1997 ; Leontiev, 1972 ; Engeström, 1987) et s'appuie sur trois postulats. **Le premier postulat** souligne la nécessité de prendre en compte la subjectivité des acteurs au travail, leurs intentions, leurs mobiles ainsi que les contradictions de leur activité. **Le second postulat** fait du travail réalisé un objet d'analyse individuelle et collective en vue de favoriser la compréhension de l'activité au travail - actions réalisées et celles contrariées (Clot, 2008) et d'énoncer par la suite de nouvelles actions possibles. **Enfin, le troisième postulat** considère le collectif (Caroly et Clot, 2008) comme facilitateur d'un nouveau cadre de travail coopératif en référence à des objets d'analyse communs, un partage d'expériences locales et un cadre éthique d'échanges professionnels.

La présentation du cadre méthodologique permet tout d'abord de préciser les différentes étapes de construction des ressources qui s'inscrivent dans un processus longitudinal d'intervention-recherche (Clot, 2008 ; Engeström, 1997) dans lequel collaborent les deux enseignantes responsables du comité de pilotage LéA, le collectif des professionnels impliqués dans le LéA et la chercheuse.

Présentation et mise en place d'un protocole d'analyse vidéo sur les situations d'enseignement en rapport avec les thématiques professionnelles retenues par le collectif

Organisation des différents entretiens de confrontation avec les professionnels (autoconfrontations simples et croisées)

Analyse en session collective (autoconfrontation collective) des extraits vidéo des situations d'enseignement illustrant les objets communs d'analyse puis discussion sur les perspectives transformatives des pratiques

Les résultats soulignent tout d'abord le travail coopératif entre les professionnels dans la construction et le partage des ressources audiovisuelles de l'activité ; ils montrent également l'émergence d'un nouveau dispositif de construction de nouvelles ressources (entretien de confrontation des élèves aux traces de leur propre activité en classe) en vue de développer l'activité en classe ; enfin, les résultats identifient différents usages des ressources au service de la formation du réseau REP+ et des concertations REP+



◆ **LéA Plus de maîtres que de classes (Saint-Malo)**

Le travail partagé entre maître surnuméraire et maître de la classe : quelle(s) plus-values ?

Corinne Marlot, Marie Théry, Guylène Louvel, Anne Poulard, Philippe Keltz

Lors du séminaire de décembre 2014, nous souhaitions questionner les formes de travail entre le maître de la classe(MC) et le maître supplémentaire (M+) lorsqu'ils travaillent en co intervention.

Pour cela, nous avons commencé à construire un arrière-plan théorique (outils de la recherche en sciences de l'éducation) et méthodologique (intérêts et limites des vidéo de classe) en prise avec la mise au jour du contexte d'exercice des enseignants du REP de la circonscription de St Malo.

Ces connaissances partagées entre les chercheurs et l'équipe pédagogique nous ont permis d'engager une forme de travail collaboratif et d'identifier des points d'attention.

Chaque binôme (M+ et MC) membre du Léa s'est alors engagé à mettre en œuvre des configurations (modalités de co-intervention) qui ont été en partie filmées. Elles ont été analysées lors de notre séminaire des 23 et 24 mars 2015 durant lequel nous avons choisi de nous focaliser sur les moments où les deux enseignants (M+ et MC) travaillent en tandem au sein de la classe.

Les modalités de travail partagé entre le maître surnuméraire et le maître de la classe sont celles proposées dans le document décrivant les 10 repères pour la mise en place du dispositif PDMQDC et par le comité de pilotage national « plus de maître que de classe »

Le temps d'échange collectif nous a permis de mettre au jour trois axes de réflexion au cœur de l'action des binômes: prévention de la difficulté, travail en collectif, situations d'enseignement – apprentissage.

Ces axes nous ont permis de dégager 3 pistes de réflexion :

1/ Le but du travail partagé entre le MC et M+ doit contribuer à réduire l'écart qui s'installe dans la classe au cours du temps. Une classe efficace est une classe équitable. Ce qui veut dire que tous doivent progresser. Il s'agit d'outiller les élèves les plus fragiles pour qu'ils puissent être acteurs en contribuant à l'avancée du temps didactique. Comment outiller ces élèves fragiles ?

Individuellement : entraînement, stages, ce qui correspond à de la co-intervention dans des lieux différents.

En groupe : mobilisation des outils de la classe, travail sur l'usage de ces outils, ce qui correspond à la modalité du co-enseignement. Il s'agit de permettre à ces élèves de prendre confiance et réussir dans le petit groupe hétérogène aujourd'hui pour participer à la construction collective de la connaissance au sein du collectif demain.

2/ Il existe donc une diversité des modalités de configuration (co-enseignement ou co-intervention) : un modèle à géométrie variable émerge de nos analyses des pratiques des enseignants. Ces différentes modalités peuvent s'articuler : sur une séance, sur une séquence ou sur une période

3/ Il importe donc d'entrer par les situations et les objectifs d'apprentissages. Ce sont ces objectifs qui contraignent les le choix des configurations et leur articulation.

Ce travail nous permet de dégager des plus-values, des points d'attention, des limites. Au cours de la période à venir, nous prendrons en considération ces différents éléments pour concevoir de nouvelles configurations qui seront à nouveau filmées et analysées lors du prochain séminaire de juin.

◆ **LéA Garcia Lorca (93)**

**Accueillir et accompagner les nouveaux personnels d'un établissement scolaire :
émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante**

Zouhir El Amri, Luc Ria

Si, comme l'affirme le ministère français de l'Éducation nationale dans sa refondation de l'école primaire (2014), la qualité professionnelle des enseignants, premier levier de la qualité des apprentissages et de la performance du système éducatif, dépend de la qualité des formateurs et de leur présence dans chaque territoire, comment organiser dans ces établissements sensibles à la fois l'accueil et le soutien des nouveaux enseignants et celui de ceux qui vont les accompagner en interne ? Comment produire ce cercle vertueux ?

Dans le cadre des travaux du LéA Garcia Lorca (93), un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante [LAVAE] a été créé au sein même d'un établissement classé en éducation prioritaire pour expérimenter de nouvelles modalités de d'accueil et d'accompagnement des nouveaux arrivants dans l'établissement (quels que soient leur âge). L'enjeu est de les accompagner dans leur développement professionnel à l'aide d'un dispositif s'appuyant sur des traces de leurs activités réelles et mobilisant des méthodologies plurielles d'explicitation et d'analyse de leurs expériences dans des situations professionnelles ou des thèmes partagés. Le dispositif vise plus largement à développer une entraide intergénérationnelle pouvant progressivement donner le jour à une culture professionnelle d'établissement.

L'une des problématiques de recherche et de formation, concerne l'accompagnement de ces nouveaux enseignants par des enseignants référents, qui deviennent, chemin faisant, des cadres intermédiaires sans avoir eu jusque-là de formation au sujet des spécificités de la formation d'adulte ou encore de l'analyse du travail enseignant. Leur changement de professionnalité (avec une double mission d'accompagnement des élèves en difficulté et des enseignants parfois en difficulté) nécessite un changement profond de repères professionnels qu'il s'agit aussi d'accompagner.

Dans cette contribution, nous nous focaliserons sur la transformation des pratiques d'accompagnement des enseignants référents, des outils qu'ils ont du s'approprier (en effectuant des transferts, des simplifications, des traductions des outils de la recherche pour les rendre plus simples, plus appropriables, plus écologiques pour un usage en établissement scolaire) et finalement des changements de posture que ces nouvelles modalités d'interaction avec leurs pairs ont produits de manière plus ou moins explicite.

Les résultats présentés intégreront ainsi : a) des monographies mettant en lumière le changement de professionnalité des enseignants accompagnateurs, b) des transformations des outils mobilisés pour la formation des collègues, c) des transformations sur trois années scolaires de l'organisation de l'offre du dispositif d'accueil et d'accompagnement des enseignants.





Atelier 2 (salle de réunion 2)

◆ **LéA EvaCoDICE**

Évolution de la mise en œuvre d'une évaluation formative en classe de science

Michel Grangeat Michel, Céline Lepareur

La recherche qui sous-tend le LéA EvaCoDICE concerne l'évaluation des apprentissages dans les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation (ESFI). Il s'agit de concevoir, de tester, d'évaluer et de diffuser des outils permettant l'évaluation par compétences. Elle vise à comprendre les conditions de mise en œuvre des ESFI (notamment la manière dont les enseignants permettent aux élèves de construire des savoirs et de les expliciter) et des évaluations (notamment les modalités formatives qui favorisent l'autorégulation de leurs apprentissages par les élèves). La communication présente combien la mise en œuvre de l'évaluation formative a évolué durant le projet. Les premiers outils consistaient à demander aux élèves de se situer par rapport aux compétences visées dans une grille à quatre niveaux (rouge, orange, vert, double vert) ou trois (smileys). Cette grille n'était pas assez informative pour permettre aux élèves de réguler leurs apprentissages. Les seconds outils ont consisté en une description précise – en termes d'indicateurs – de quatre niveaux de maîtrise des compétences visées. Pour ne pas surcharger la mémoire de travail des élèves ces compétences sont en nombre limité et certaines – méthodologiques ou transversales – se retrouvent d'une séance à l'autre. Dans le même but, ces compétences peuvent être indiquées par parties dans la séance – par exemple en les insérant dans le document de travail distribué aux élèves après les questions ou phases concernées par la compétence à évaluer. Cette évolution a fait quitter l'idée de « grille » au profit de celle de « tableau de progression » qui met en avant la fonction proactive de l'évaluation formative : malgré sa lourdeur, celle-ci est supportable par les enseignants et les élèves quand elle procure des informations utiles à l'amélioration des apprentissages d'un maximum d'élèves. Les outils de fin de projet sont donc des tableaux de progression qui décrivent quatre niveaux de maîtrise des quelques compétences visées dans la séquence. Les enseignants les présentent aux élèves et les utilisent à différents moments de la séquence. Ils servent, par exemple, à réguler et guider les travaux de groupes : quand l'enseignant se déplace de groupe en groupe, la référence concrète à ce tableau permet d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés. Certaines séquences d'EPS – nage et danse – sont structurées par le fait de mettre en forme ces indicateurs avec les élèves de manière à améliorer la performance finale des individus ou des groupes. En fin de projet les enseignantes et enseignants se sont demandé comment accentuer encore l'idée de progression qui sous-tend ces tableaux.

◆ **LéA Parc Chabrières**

FaSMEd : un projet européen portant sur l'évaluation formative en mathématiques et en sciences

Gilles Aldon, Didier Coince, Monica Panero

Le projet européen FaSMEd (*Formative Assessment for Mathematics and Sciences Education*) vise à développer l'utilisation de la technologie dans les pratiques d'évaluation formative que Black & William (2009) définissent comme : *Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited* (p.9) Il s'agit de mettre en œuvre en classe un ensemble d'outils susceptibles de permettre aux enseignants de répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés en mathématiques et/ou en sciences ; l'évaluation formative s'entend comme un processus construit et suivi tout au long de l'année permettant de repérer les difficultés rencontrées par les élèves et de faciliter l'apprentissage : *assessment for learning* (Irving 2006). Par ailleurs, le projet vise à comprendre en quoi la technologie peut permettre ce diagnostic permettant au professeur de suivre l'évolution des acquis des élèves et de proposer le cas échéant une remédiation.



D'une façon plus générale, les objectifs de ce projet sont :

de produire un ensemble de ressources et de méthodes (ce qu'on nomme « une boîte à outils ») pour accompagner le développement de pratiques dans une perspective de développement professionnel des enseignants,
de construire des approches de l'évaluation formative utilisant les technologies en visant plus particulièrement les élèves en difficulté,
de disséminer les résultats des recherches sous forme de ressources en ligne, de publications professionnelles et académiques, de communications dans des conférences internationales et des rapports aux agences nationales, européennes et internationales.

Ces objectifs sont en relation directe avec les impacts annoncés et souhaités du programme FP7 concernant l'augmentation des performances des élèves en sciences et la volonté de réduire le nombre d'élèves décrocheurs dans le domaine scientifique. Dans ce cadre, le LéA Parc Chabrières participe à la mise en œuvre et à l'analyse de la boîte à outils en mathématiques, en sciences physiques et en sciences de la vie et de la Terre. Le travail réalisé se fait en coordination avec d'autres établissements impliqués dans le projet et notamment le collège Barbusse de Vaulx-En-Velin, partenaire du LéA Parc Chabrières. Dans ces deux établissements, les aspects co-disciplinaires sont particulièrement étudiés. La communication portera sur les premières études de cas menées dans le LéA et qui constituent le cœur du projet européen dans le *Workpackage 4* dont l'ENS de Lyon est responsable. Dans le LéA Parc Chabrières, la classe concernée a été équipée de tablettes numériques et les enseignants utilisent cette technologie en lien avec différentes plateformes (Euler pour les mathématiques, Schoology en Sciences physiques, etc.). Ce travail fait écho aux autres études de cas conduites dans le collège Barbusse et utilisant d'autres technologies, notamment des boîtiers de vote.

◆ **Léa PECANUMELI, Roger Martin du Gard**

Vers des ressources pour la régulation des apprentissages en calcul numérique et littéral

Julia Pilet (LDAR, U. Paris Est Créteil) Geoffroy Laboudigue (Collège Roger Martin du Gard)

Depuis la rentrée 2014, le Léa PECANUMELI Roger Martin Gard réunit quatre enseignants de collège et des chercheurs du projet ANR NéoPraeval (Nouveaux outils pour de nouvelles pratiques d'évaluation) sur la problématique de l'évaluation et de la régulation des apprentissages en calcul numérique et littéral. L'équipe a engagé la production collective de ressources pour l'enseignement (en particulier progressions, évaluations diagnostiques, séances d'introduction) en explicitant les choix mathématiques et didactiques. L'enjeu est maintenant de les tester en classe pour interroger leur robustesse et leur viabilité. Ce travail s'appuie sur une analyse épistémologique des domaines numérique et algébrique (Gugeon et al., 2012, Pilet et al. 2012) et permet de dégager des implicites dans les programmes qui pourraient être à l'origine des difficultés des élèves. Ils sont autant de points d'appui pour caractériser des situations d'apprentissage et des déroulements, et pour organiser l'évaluation formative au service des apprentissages des élèves. Cette conception des ressources prend également en compte les pratiques habituelles et les contraintes du métier d'enseignant. Du côté des enseignants, cette démarche vise à développer leur pratique professionnelle sur l'enseignement et l'apprentissage de l'algèbre et sur les moyens possibles à mettre en œuvre du point de vue de l'évaluation pour repérer les connaissances et compétences des élèves, les caractériser et les faire évoluer. Du côté des chercheurs, elle permet de développer et d'analyser des pratiques d'évaluation ainsi que de concevoir, diffuser et rendre opérationnels pour les enseignants des ressources sur l'apprentissage et l'enseignement en calcul littéral adaptées aux besoins d'apprentissage des élèves de ce domaine. Dans cette présentation, nous tenterons de montrer en quoi les dispositifs spécifiques de travail collaboratif que nous avons mis en place cette année nous permettent d'articuler la recherche à la production de ressources. Ils concernent par exemple la production individuelle puis collective d'une évaluation diagnostique à la transition numérique-algébrique en classe de cinquième, l'expérimentation en classe d'une même séance conçue collectivement



ou encore les projets d'adaptation de ressources déjà existantes pour réguler l'enseignement en 3e. Nous illustrerons notre propos à partir des ressources en cours d'élaboration et testées actuellement dans les classes.



Atelier 3 (salle de réunion 3)

◆ **LéA de la Circonscription de Valenciennes Denain**

La production de ressources entre recherche et enseignement ordinaire : l'exemple du LéA de Valenciennes-Denain

Christine Mangiante (ESPE LNF, LML)

Cette communication vise à soulever quelques questions méthodologiques à propos de l'articulation entre dispositif de travail et dispositif de recherche au sein de notre LéA. Le dispositif de travail mis en place dans la circonscription de Valenciennes-Denain est porté par une équipe constituée d'acteurs aux statuts différents (chercheurs, inspecteur de l'Éducation nationale, conseillers pédagogiques, enseignants maîtres formateurs, enseignants). Il revêt un double objectif : concevoir et évaluer des ressources pour l'enseignement de la géométrie ; dynamiser l'enseignement de la géométrie dans les écoles de la circonscription. Dans ce but, plusieurs étapes ont été fixées. Au cours de l'année précédant notre entrée dans le réseau des LéA, des séances ont été testées dans les classes des maîtres formateurs associés au projet. Cette année, nous avons rédigé un document de travail présentant une séquence que des enseignants de la circonscription (bénéficiant de temps de formation continue) vont pouvoir mettre en œuvre dans leur classe accompagnés par les formateurs du LéA. Pour les années suivantes, nous envisageons de poursuivre le travail de conception et d'évaluation de ressources tout en élargissant notre réflexion (inscrire nos situations dans une progression à l'année) pour à terme rédiger et diffuser une ressource dont tout enseignant de cycle 3 pourrait éventuellement s'emparer. Le dispositif de recherche associé à notre LéA s'inscrit dans le prolongement de travaux menés dans le Nord-Pas de Calais depuis une quinzaine d'années et qui ont fait l'objet de plusieurs publications. Il vise à interroger les conditions de diffusion dans l'enseignement ordinaire de résultats produits par la recherche. Dans ce but, nous considérons le dispositif de travail décrit précédemment et étudions les interactions au sein de l'espace interinstitutionnel créé par les différents acteurs du projet. Faisant l'hypothèse que le processus de production de ressources est révélateur des « points de vue » des chercheurs d'une part et des enseignants d'autre part, nous cherchons, dans cet espace commun, à mieux cerner les priorités de chacun pour interroger les possibilités de production de ressources présentant des situations à la fois valides d'un point de vue théorique et adaptées à l'enseignement ordinaire. Ainsi, dans notre projet, le dispositif de recherche englobe le dispositif de travail. Cela nous permet de distinguer deux positions différentes pour le chercheur : lorsqu'il participe à l'élaboration de la ressource et interagit avec les autres acteurs (formateurs de terrain et enseignants), le chercheur est acteur du dispositif de travail et lorsqu'il étudie l'ensemble du dispositif de production de ressource, lorsqu'il recueille et analyse des données, il est amené à prendre de la "distance", se décentrer et occuper une position surplombante sur le dispositif de travail pour étudier ce qui se joue entre les différents acteurs.

◆ **LéA Nice-Nucéra**

Les écrits de travail mutualisés, ressources spécifiques aux LéAs

Frédéric Torterat

Parmi les ressources couramment pratiquées en recherche comme en formation, les écrits de travail (ou « écrits professionnels ») correspondent à des productions utilitaires, dont la « visée est d'accomplir une action langagière, comme informer, instruire, expliquer, prescrire [...] », et ce « dans un ancrage social, politique, économique particulier » (Beaudet et Rey, 2012 : resp. 174 et 171). Ce type d'écrit fonctionnel accompagne le quotidien de nombreuses professions, et participe d'un ensemble de « situations de communication au travail, dans lesquelles les activités d'écriture occupent une place de plus en plus importante » (Cros, Lafortune et Morisse, 2009 : 4. Cf. Bouzon, 2009 ; Relieu, 2005). Dans le cadre des Lieux d'Éducation Associés (LéAs) à l'IFÉ (Institut Français de l'Éducation), les ressources que sont les écrits de travail représentent un socle de mutualisation de tout premier plan, en ceci notamment que les LéAs s'appuient le plus généralement sur des initiatives collaboratives. En tant que tels, les LéAs sont l'occasion de conserver, outre de fréquents « carnets de bord », les traces d'un ensemble d'actions communes d'une (ou plusieurs) équipe(s) de recherche, d'équipes pédagogiques, mais aussi, éventuellement, des documents variés émanant de réseaux associatifs et de bibliothèques de quartier. Du côté des praticiens de



terrain, les écrits de travail conduisent les participants à confronter « les représentations - nombreuses, fragmentaires, parfois même contradictoires - du métier, des savoirs, de l'institution, de soi-même et de l'autre » (Cauterman et al., 1999 : 70-71). De même pour ce qui concerne les étudiants de master et les doctorants, l'écriture peut elle-même faire l'objet d'une pratique réflexive, telle que la résumant Thierry Karsenti et Simon Collin (2011 : 571), « *as an inherent feature of collective support devices [...], verbal interaction therefore provid[ing] a useful, concrete, and observable situation in which to examine the collective dimension of reflective practice* ». Concernant le LéA Nucéra en particulier, l'objectif consiste, en plus de faciliter le dialogue entre les représentants institutionnels du Lieu, à accroître l'assiduité des élèves et à stimuler les habiletés d'apprentissage quels que soient les contextes, tout en sensibilisant et en tâchant d'impliquer les familles. Parmi les partenaires directs de ces initiatives, tous ne sont évidemment pas des « rédacteurs professionnels », au sens où ils seraient spécifiquement mandatés pour un ensemble de productions écrites liées à leur travail (Clerc, 1999). Sans nier les problèmes de positionnement personnel, voire institutionnel que cela pose (Schmidt, 2000), et quand bien même l'écriture professionnelle ne porterait pas la contrainte rédactionnelle au premier plan (Rabatel et Blanc, 2009 : 6), il s'agit bien de favoriser une mémoire commune des initiatives entreprises, et ce chez l'ensemble de leurs acteurs. La présente contribution vise à traiter de ces questions, et à communiquer les premières conclusions intermédiaires qui ont pu se dégager à partir des expérimentations menées dans le cadre du LéA Nucéra, basé dans l'académie de Nice.

◆ **LéA Réseau Saint Charles**

Le journal du nombre et la création de problèmes, deux dispositifs pour le déploiement de la pratique écrite des mathématiques et l'incitation à la rencontre personnelles avec des questions dont les connaissances sont des réponses

Serge Quilio, Mireille Morellato

Nous présentons dans notre communication deux dispositifs mis en œuvre conjointement aux ingénieries que nous développons en mathématiques dans chaque classe du LéA Réseau Saint Charles. Nous présenterons tout d'abord le journal du nombre. Nous avons repris la proposition originale du journal des fractions de G. Sensevy (Sensevy, 1996) pour l'accommoder aux choix didactiques qui fondent les enseignements qui sont réalisés dans le domaine des nombres et de leurs usages. À partir de l'observation et de l'analyse de journaux produits par les élèves, nous montrerons comment des élèves sont amenés à rencontrer les potentialités des nombres et du code numérique par la diversité de questions que peuvent leur suggérer des situations d'apprentissage et qu'ils explorent à l'aide de l'écriture symbolique. Nous montrerons ensuite comment la création de problèmes par les élèves rencontre l'enjeu de la forme scolaire que nous tentons de développer et dans laquelle le principe est de construire des enseignements numériques qui mobilisent des objets culturellement signifiants. Par exemple, l'étude de créations d'énoncés à partir d'une écriture symbolique complexe nous permettra de comprendre comment des élèves reconstituent des conditions qui peuvent la produire, construisant ainsi une connaissance des types de problèmes qu'ils peuvent résoudre par ce moyen. Nous montrerons ainsi en quoi ces écrits comme les écrits symboliques participent à l'enquête au long cours que mènent les élèves dans les pratiques numériques.

Atelier 4 (salle de formation 1)

◆ **LéA Pôle e-TICE**

CoCoNum : élucidation d'une démarche d'expression de compétence

Catherine Loisy, Jean-Louis Charpille, Elisabeth Council

Le projet CoCoNum CONstruction des COmpétences NUMériques prend pour objet le C2i2e, référentiel de Compétences Informatique et Internet de niveau 2 Enseignants. Le Pôle e-TICE est chargé du développement du numérique à l'ÉSPÉ de Lorraine, notamment de la mise en œuvre du C2i2e ; il s'agit donc d'un LéA du supérieur. La notion de compétence avait été travaillée par l'équipe des experts de la SDTICE de manière formelle et conceptuelle en s'appuyant sur les travaux de Le Boterf. Le questionnement de l'équipe du LéA est né d'une insatisfaction par rapport à la validation des compétences liées à la mise en œuvre pédagogique. La question avait déjà été travaillée par l'équipe de formateurs du Pôle e-TICE qui avait orienté ses attentes vers « une expression personnelle des compétences à des fins de professionnalisation », avec l'ambition d'amener les stagiaires à exprimer leurs compétences. En fait, le stagiaire ne décrit pratiquement jamais ses compétences ; les formateurs perçoivent qu'il leur revient de les identifier et le candidat n'entame pas une démarche réflexive. À cela s'ajoutent des interrogations liées au fait que la demande est la même que les candidats soient des enseignants en poste ou en formation initiale alors que l'expérience est différente. Les références d'appui du LéA pour construire son dispositif de formation se situaient dans une approche sociale de la compétence. Pour le chercheur en psychologie, ces références ne rendaient pas assez compte du caractère construit de la compétence. De nouvelles références se situant dans l'approche cognitive de la compétence ont été convoquées et discutées. La problématique construite au fil des interactions s'est progressivement définie ainsi : Qu'est-ce qui se trouve derrière la notion d'expression de compétences numériques quand on s'intéresse à ces compétences en construction chez les futurs enseignants ? Trois méthodologies ont été mises en place : simulation de la tâche de demande de validation de cette compétence par les formateurs ; étude, dans une approche compréhensive, de productions d'étudiants ; étude d'une production de candidat en s'appuyant sur la formulation du domaine et des compétences associés dans le référentiel C2i2e. Les résultats de l'analyse de ces recueils nous ont amené à nous orienter vers la production de trois types de ressources :

Ressources pour la formation : le projet vise à construire des supports permettant d'instrumenter l'activité réflexive pour outiller la posture de professionnel en devenir, en particulier pour construire des outils d'aide à l'écriture des compétences ;

Ressource au niveau professionnel : le projet donne des résultats amenant à questionner le référentiel du C2i2e qui seront communiqués à la DGEIP ;

Ressources au niveau académique : le projet a remis en exergue que le C2i2e cristallise des questions concernant les compétences générales des enseignants (Loisy, 2009).

◆ **LéA Argentré-Macé**

L'analyse épistémique : une ressource pour l'étude d'un document sonore en langues

Sylvie Garçon, Brigitte Gruson, Stéphanie Roussel

La session du baccalauréat 2013 a vu l'introduction d'une épreuve d'évaluation de la compréhension de l'oral dans le cadre d'«épreuves en cours d'année » (ECA). Organisée par chaque établissement, l'épreuve de compréhension de l'oral (CO) s'appuie sur des documents audio ou vidéo sélectionnés par les professeurs. Sachant que les enregistrements issus de manuels sont exclus, les équipes de professeurs procèdent généralement à la sélection de documents à partir de ressources disponibles sur Internet. De la même façon, les professeurs de lycée sont fortement encouragés à utiliser des documents authentiques (Aslim-Yetis, 2010) pour entraîner et évaluer leurs élèves dans le domaine de la CO.

Se pose alors la question des critères de choix de ces documents et de l'évaluation de leur niveau de difficultés en référence aux niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Cette question vive se trouve au cœur des questions examinées par l'équipe du LéA Argentré-Macé qui s'est donné comme objectif, pour sa première année de travail, de

mettre au point une expérimentation fondée sur un protocole quasi-expérimental cherchant à établir l'existence d'une relation de cause à effet entre le niveau initial en CO des élèves (mesuré par pré-test), deux types d'entraînement en CO et la performance en CO des élèves après entraînement (post-test). Cette expérimentation vise à examiner lequel des deux types de situations d'entraînement (cognitif ou métacognitif) est le plus propice au développement des compétences des élèves dans le domaine de la CO et, ce, dans quatre langues différentes (allemand, anglais, breton et espagnol).

Pour mener à bien cette expérimentation, les six professeurs impliqués dans les deux lycées du LéA ont dû sélectionner les documents sonores d'appui pour les tests et les trois séances d'entraînement. Bien qu'il ait été déterminé au départ que tous les documents devaient se situer au niveau B1 du CECRL, des analyses épistémiques (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011) menées a posteriori de la mise en œuvre de l'expérimentation montrent une certaine hétérogénéité dans les documents sélectionnés.

Ces constats mettent en évidence la nécessité de disposer de ressources permettant de mener des analyses approfondies de documents sonores afin :

d'anticiper les obstacles éventuels et de déterminer quelles stratégies, de haut et de bas niveau, il serait le plus pertinent de faire travailler aux élèves ;

d'élaborer les critères de réussite.

Pour cette communication, un exemple d'analyse épistémique d'un document sonore en anglais sera présenté. Cette analyse prendra appui sur un outil co-construit par les membres du LéA qui, selon nous, peut constituer une ressource intéressante pour l'analyse instrumentée d'un document sonore et qui pourrait donc être utilisée dans le cadre de la formation initiale et continue des professeurs de langues.

◆ **LéA Réseau de lycées STI et professionnels/ Ppàd de Rouen**

Des résultats de recherche pour contribuer à la production de ressources ? Le Léa « PPàD »

Martine Paindorge

Contexte :

Un groupe d'enseignants de Sciences et Techniques Industrielles (STI) a conçu des systèmes techniques pilotables à distance. L'inspecteur pédagogique régional (IPR) qui a impulsé l'action a souhaité poursuivre et concevoir des ressources pédagogiques afférentes. De la demande de collaboration avec des chercheurs est né le Lieu d'éducation associé (LéA) nommé PPAD (projet pédagogique à distance). Douze professeurs de quatre lycées, leurs chefs de travaux et l'IPR sont impliqués. Les recherches conduites avec ce LéA constituent un recueil de données pour le projet Revea¹.

Problématique :

Les professeurs ont connu récemment une réforme institutionnelle. En effet, la série STI comptant douze spécialités et options, est transformée en 2010 en STI2D2, comprenant quatre spécialités. Dans les programmes de STI2D, quelles sont les ressources prescrites ? Par ailleurs, les évolutions de programmes sont accompagnées de ressources qualifiées ici d'institutionnelles (« Ressources pour l'enseignement », publiées avec les programmes, sites disciplinaires nationaux et académiques). D'autres ressources sont également disponibles. Cette offre s'inscrit dans un curriculum potentiel (Martinand, 2013), regroupant des possibles pour l'enseignement. De quoi est constitué cet ensemble susceptible d'être utilisé par les professeurs du LéA ? Quelle est la nature des ressources proposées par l'institution mais aussi par les autres concepteurs de ressources pour accompagner les professeurs face aux changements de contenus ? Quelles sont les ressources que chaque professeur du LéA utilise et qu'il est donc susceptible de proposer au groupe ?

Par rapport à d'autres secteurs disciplinaires, une question fondamentale est celle des références à considérer lors de l'élaboration d'un curriculum (Martinand, 2003). Pour les classes terminales préparant au baccalauréat, la référence semble

1 Cf. anr-revea.fr

2 Arrêté du 27 mai 2010 (paru au JO du 29 mai 2010 et au BOEN spécial n°6 du 24 juin 2010)



davantage être celle des pratiques d'entreprise industrielle, par exemple des pratiques de conception dans le développement des projets en STI2D. Quelles sont les références implicites ou explicites dans les ressources que chaque enseignant du LéA, que le groupe PPAD convoque ?

Méthodologie :

Deux corpus sont constitués. Le premier, comprenant les programmes et documents d'accompagnement, fait l'objet d'une méthodologie articulant une analyse dite « manuelle », une analyse avec les logiciels Alceste et Tropes. L'enjeu est de recenser les ressources indiquées dans ces documents. Le second corpus est constitué de onze entretiens individuels. Leur analyse devrait permettre de repérer les ressources actuellement utilisées par chaque enseignant.

Les résultats obtenus seront présentés ainsi que les questions que pose leur communication aux membres du LéA. Que communiquer ? Quand et comment le communiquer ? La diffusion de listes de ressources, de recommandations quant à leur usage, alors que le travail de conception du groupe est en cours, ne risque-t-elle pas d'influencer les choix ?



5^e RENCONTRE NATIONALE DES L&A

COMMENT ARTICULER RECHERCHE
ET PRODUCTION DE RESSOURCES ?

13 MAI 2015 À L'IFÉ DE 9H À 16H30

Atelier 5 (salle de conférence)

◆ **Léa réseau Bretagne**

Une production de modules M@gistère : questions théoriques, formatives, méthodologiques et épistémologiques

Gérard Sensevy, Loïs Lefeuvre, Jean-Noël Blocher, Sophie Le Brun ; Dominique Forest

Dans cette communication, en nous fondant sur la production en cours de deux modules M@gistère (« Fables-Anticipation » et « Le Journal du Nombre »), nous étudions les questions suivantes.

En quoi ces deux modules M@gistère, produits au sein d'un même collectif qui travaille en ingénierie coopérative (Sensevy et al., 2013), peuvent-ils illustrer, chacun à sa manière, l'idée selon laquelle un élément crucial de l'activité didactique, à l'école, pourrait consister dans la production de représentations différentes d'une même réalité, et dans la traduction raisonnée de ces différentes représentations entre elles. Nous considérons ainsi les notions de paraphrase (littérature), et de système sémiotique (mathématique) comme des occasions de spécifier cette idée générique de production-traduction de représentations.

En quoi ces modules sont-ils fondés sur la construction d'un rapport de l'élève à l'activité (littéraire ou mathématique) fondé sur l'écriture, l'élaboration d'un rapport plus « authentique » à ces activités reposant pour partie sur l'imitation plus ou moins distale de formes déjà-là, tant en Français qu'en Mathématiques. Dans chacun de ces dispositifs, à des niveaux divers, ce rapport plus « authentique » est obtenu par le passage, pour l'élève, d'une position de *lector* à une position de *lector-auctor* que nous tentons de documenter, notamment dans la continuité didactique que les dispositifs étudiés doivent produire.

En quoi ces modules, du point de vue des professeurs en formation, peuvent-ils renvoyer à une conception de la formation continue (et, sous certaines conditions, de la formation initiale) comme institution de collectifs de travail pérennes, en lien avec la recherche ? Il s'agit ici d'envisager comment le travail « au long cours », dans un module M@gistère, pourrait s'appréhender au sein d'une conception générale du travail de formation comme contribution à la (re)construction des professions de professeur, d'une part, et de chercheur en éducation, d'autre part.

En quoi ces modules peuvent-ils tirer profit de la production de systèmes hybrides textes-images, dont la première fonction consiste à donner à voir et à comprendre, pour le professeur comme pour le chercheur, des éléments significatifs de la pratique. On tente de montrer que l'élaboration de tels systèmes pourrait contribuer à la production d'une nouvelle épistémologie de la recherche au sein des sciences de la culture, fondée sur des exemples exemplaires (Kuhn, 1990). Cette épistémologie de l'analogie paradigmatique retrouve l'idée marxienne d'ascension de l'abstrait au concret, en donnant une place essentielle au concret de la praxis et à la manière dont les agents accomplissent cette praxis.

◆ **Collège Marseilleveyre**

Les ingénieries didactiques au service du développement de l'enseignement et de la professionnalité enseignante

Karine Drousset, Farida Méjani

Les ingénieries didactiques sont nées en mathématiques dans le courant des années 1970, puis se sont développées au cours de la décennie suivante durant laquelle le concept a migré vers d'autres disciplines. Se démarquant des « recherches-actions », elles visaient la production et l'observation de phénomènes afin de construire une théorie des « systèmes didactiques » ; terme souvent synonyme de « classe » (Artigue, in Margolinas 2011), sortes d'isolats étroitement pilotés et contrôlés par des didacticiens. Il s'agit aujourd'hui de s'affronter à une toute autre question : « Comment créer les conditions épistémologiquement optimales d'enseignement d'un savoir dans un nombre significatif de classes ? » (Mercier, 2008). Cette orientation entre en phase avec le changement de paradigme scolaire qui se fait jour : passer d'une visite des œuvres à un questionnement du monde (Chevallard, 2007) par la promotion d'une démarche de problématisation (Fabre, 2009) et de recherche engageant les élèves. Cette orientation a pu prendre la dénomination de « démarche d'investigation » (Calmettes & Matheron, 2015). Des professeurs, notamment dans les disciplines scientifiques parce que plus qu'ailleurs le savoir y est vu comme réponse à des questions



(Bachelard, 1934), perçoivent l'essoufflement de la forme sous laquelle les savoirs, notamment mathématiques, sont enseignés. Les LéA (Lieux d'éducation Associés à l'IFÉ) visent à instruire une question portée par les acteurs d'un établissement dédié à l'éducation. Ils constituent ainsi des lieux privilégiés pour la conception et l'implantation d'ingénieries didactiques d'un nouveau type, pouvant être portées, sous certaines conditions d'accompagnement, par les professeurs qui souhaitent s'engager dans un type d'enseignement qu'ils continueront à diriger, mais qui sera basé sur la recherche par les élèves. Les LéA constituent un terrain pour des recherches de type clinique (Ginzburg, 1986 & Leutenegger, 2009) répondant à l'étude de ce changement de paradigme. Dans le même temps on peut leur associer des évaluations plus quantitatives, relatives aux apprentissages des élèves, même si la taille de l'échantillon que procure un LéA est limitée et que l'on ne peut exclure l'existence d'un biais conséquence de l'adhésion des enseignants à l'expérimentation (effet Hawthorne). Dans notre communication, à l'issue des trois années de fonctionnement du LéA Marseilleveyre, en tenant compte des précautions à prendre qui viennent d'être mentionnées, nous montrerons certains des résultats obtenus sur les apprentissages des élèves, sur l'évolution de leur rapport aux mathématiques, sur le développement professionnel des enseignants, sur les conclusions à tirer concernant la diffusion et la prise en mains de ressources par les enseignants et la formation nécessaire.

◆ **LéA Debeyre, réseau de collèges et lycées, académie de Lille**
La diffusion de l'innovation par la formation : comment transformer une expérimentation pédagogique en ressource de formation pour une formation hybride ?

Lucas Gruez et Natalie Malabre

L'introduction d'une dimension prospective dans l'enseignement de la géographie permet aux élèves de mieux s'approprier les dynamiques des territoires et de réfléchir à leurs futurs possibles. Le défi est de construire un nouveau rapport au futur, via cette sensibilisation à la prospective territoriale, car il est important d'apprendre aux élèves à inscrire leur réflexion dans un temps long et à imaginer des alternatives à ce que l'on pense comme un futur inéluctable. Le projet nécessite d'améliorer le geste professionnel de l'enseignant et de renouveler ses pratiques professionnelles au cœur de la classe, en revisitant les modalités de mise en œuvre d'une géographie citoyenne et en construisant l'élève comme acteur et auteur de ses apprentissages. Les enseignants ont ainsi l'occasion d'investir pleinement leur responsabilité pédagogique dans la mise en œuvre des programmes. Ils sont accompagnés par deux enseignants-chercheurs en didactique de la géographie de l'ÉSPÉ de Lille. Il s'agit aussi de développer une nouvelle culture professionnelle fondée, d'une part, sur des pratiques d'analyse réflexive et, d'autre part, sur la création de ressources éducatives, l'échange et la mutualisation. Un des objectifs du LéA concerne donc explicitement le changement des pratiques professionnelles des enseignants et la validité des expérimentations conduites dans les classes repose non seulement sur l'observation du travail des élèves mais aussi sur une capacité à assurer le développement professionnel des enseignants en dehors du huis clos du groupe des expérimentateurs. La diffusion des expériences innovantes a été pensée dès le départ comme partie prenante de l'expérimentation. Des actions de formation sont conduites et assurées par les professeurs expérimentateurs dans le cadre de formations hybrides, qui proposent des rencontres en présentiel et des parcours de formation à distance à partir de la plateforme institutionnelle M@gistere. Les professeurs expérimentateurs ont donc dû produire des ressources de formation numériques rendant compte de leur recherche didactique et pédagogique. Ces ressources pédagogiques doivent être articulées à des ressources scientifiques ou institutionnelles mettant à disposition des professeurs un savoir scientifique ou des pratiques professionnelles mettant en œuvre une prospective territoriale. Les concepteurs des parcours M@gistere se sont appuyés sur les réflexions menées actuellement sur les logiques de la formation à distance et sur les pratiques développées par les MOOC pour scénariser les parcours. La scénarisation a reposé sur la volonté d'engager les participants dans des pratiques de co-construction à la fois en ligne et en présentiel.

Tournant le dos à une formation numérique descendante et contrôlée, le pari est d'offrir des ressources que chacun peut s'approprier et discuter, parce qu'il appartient à une communauté d'apprenants en construction. Pour engager les professeurs la réflexion porte également sur la mise en place de plateformes d'échanges collaboratives qui investiraient les logiques de formation par les pairs.

Atelier 6 (salle 142)

◆ **LéA : École Freinet**

Innover pour une école bienveillante

Henri Louis Go, Pierre Gégout, Nicolas Kœssler

En 2014-2015, le collectif du LéA École Freinet s'est donné un programme de travail pour mettre en œuvre l'enquête sur sa question « Innover pour une école bienveillante »

1. Le premier aspect de l'enquête consiste à produire dans notre équipe un travail théorique sur cette notion de bienveillance et l'usage que l'on peut en faire pour l'action du professeur. Ce travail s'intéresse à trois caractérisations complémentaires :
 la bienveillance comme principe éducatif qui exige du professeur une intentionnalité particulière (une attention à) dont le « vécu intentionnel » (Husserl, Recherche V) est l'enfance ;

la bienveillance comme attitude éthique et choix dans les façons d'agir du professeur en situation mais surtout comme éducation à la néantisation de soi (Sartre, 1943) de l'élève et à sa projection vers des possibles ;

la "bienveillance" du coup comme responsabilité du professeur : la conscience est responsabilité avant d'être intentionnalité (Lévinas, 1972), une non-indifférence à autrui et une capacité de répondre à ses sollicitations, en répondant de nous-mêmes et de nos actes dans les relations didactiques.

2. Le deuxième aspect de l'enquête consiste à co-produire des actions de formation collaboratives internes au LéA. Le collectif fonctionne de façon rhizomatique selon le modèle de la multiplicité (Deleuze & Guattari, 1980, p.236) par prolifération immanente (cf : l'Annexe).

3. Le troisième aspect de l'enquête consiste à produire des communications (scientifiques et professionnelles) et des publications (scientifiques et professionnelles) en interne à l'équipe des chercheurs du LéA ou de façon collaborative dans le collectif LéA (cf : Annexe).

Ce programme est mené en lien avec des chercheurs japonais et l'École Keyanomori à Sayama au Japon : nous avons fait une sorte de jumelage entre l'École Freinet et l'École Keyanomori. La question de la bienveillance est également au cœur de la pédagogie de cette école. Certains membres du collectif LéA se déplacent au Japon, et des membres de l'équipe de Keyanomori viennent à l'École Freinet (et à Nancy).

4. Le quatrième aspect de notre enquête consiste à penser et réaliser des ressources pour la formation et aussi pour l'enseignement. Notre programme est le suivant :

construire un site (le nom de domaine a été acheté chez Online : écolefreinet)

développer une rubrique "Ressources pour la formation" et une rubrique "Ressources pour l'enseignement"

ce projet sera doublé par un projet M@gistère "parcours national"

certaines de nos publications et communications (scientifiques et professionnelles) peuvent abonder cette production de ressources (cf : aspect précédent 3).

5. Le cinquième aspect de ce à quoi donne lieu le LéA consiste à encadrer des masters et des thèses :

thèses de Pierre Gégout

master 2 de Frédérique Prot (stage de recherche)

thèse de Frédérique Prot

Enfin, nous avons commencé à penser un travail en réseau avec le LéA Nucéra (Nice).

Un symposium commun a déjà eu lieu

Une Journée d'étude commune (Freinet & Nucéra) est programmée le samedi 23 mai 2015 à l'École Freinet (Vence).



◆ **Enfance Art et Langages**

Le sensible au pluriel. Une recherche collaborative sur l'éducation artistique en école maternelle

Jean Paul Filiod (ESPÉ-Université Lyon 1)

Cette communication fera état d'une recherche-développement (2012-2014) réalisée dans le cadre d'une Convention entre la Ville de Lyon et l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Lyon (ESPÉ, Université Lyon 1), l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) et l'Université Lumière Lyon 2. Effectuée parallèlement au programme européen cARTable d'Europe, elle a porté sur le programme lyonnais de "résidences d'artistes en école maternelle" Enfance Art et Langages (EAL) et a engagé une diversité d'acteurs : enseignants, artistes, Atsem, cheffe de projet, inspecteurs, conseillers pédagogiques, chercheurs, étudiants de master MEEF 1er degré. Dans le cadre des LéA (2013-2014), 5 enseignantes de 4 écoles EAL se sont engagées dans cette recherche-développement. La communication proposée, assurée par un enseignant-chercheur et une de ces enseignantes, aura notamment pour objectif de mettre en valeur la logique collaborative des recherches (éprouvée en anthropologie : Lassiter 2005, et en sciences de l'éducation et de la formation : Desgagné 1997 ; Bednarz 2013) et de montrer l'intérêt de la combinaison vidéo/entretien (Nielsen 1962 ; Clot et al. 2001). Le concept de sensible-comme-connaissance, élaboré pour les besoins de cette recherche-développement (Filiod 2014), interroge les enjeux cognitifs de l'École quand elle se frotte aux pratiques artistiques. En analogie avec les formes cognitives de l'éducation artistique : perception, production, réflexion, il se décline en 3 registres : incarné, concrétisé, oralisé. L'image animée, dotée d'une densité de signes et d'indices potentiels d'élucidation, combinée à l'entretien, a pour fonction de repérer, dans un dialogue constructif et critique, les situations relevant d'un de ces 3 registres du sensible ou de plusieurs. Nous montrerons comment ce dialogue a pu être utile pour élucider ce qui se passe et se joue dans l'expérience d'éducation artistique, dans le contexte spécifique de l'école "maternelle" ou "pré-élémentaire" (temporalité des actions, légitimité ou non d'un comportement, tension entre langages verbal et non verbal...). Ce dispositif LéA, inscrit dans l'histoire des pratiques réflexives d'EAL (stages et séminaires regroupant enseignants, artistes et Atsem), accompagne le mouvement réflexif engagé et permet d'affiner significativement les connaissances. Ces résultats, exposés dans le rapport de recherche, ont été mis en valeur sur un site web pensé comme un outil de formation, dont quelques éléments seront présentés lors de cette communication.

◆ **LéA des 3 maisons Nancy**

Rencontre avec l'œuvre d'art : entre sensations et significations

Christine Deronne -Dominique Tiberi

Avec la participation de Véronique Pierrat et Alice Python

Dans un premier temps l'objet de la recherche visait à mieux comprendre les modalités de réception des œuvres littéraires et artistiques au cycle 3. L'équipe Léa s'est modifiée après un an de fonctionnement et l'objet s'est resserré sur des arts visuels et plus précisément la rencontre avec l'œuvre d'art. *Le projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle-école primaire et collège* (décembre 2014) distingue 3 grands objectifs de formation et repères de progression pour construire le parcours : fréquenter (rencontres), pratiquer (pratiques), s'approprier (connaissances). Nous souhaitons analyser le plus finement possible des situations diversifiées de rencontre de l'élève avec l'œuvre d'art. Dans l'hypothèse où cette rencontre a lieu, en quoi consiste-t-elle ? Quels éléments facilitateurs de la rencontre ? Quelles médiations possibles ? Que nous apprend-elle de ce qui se produit chez l'élève : le développement et l'expression des émotions, le développement des connaissances dans le domaine des arts, le développement de perceptions esthétiques et de la formulation de jugements critiques ?

Les situations de rencontre sont d'abord individuelles et subjectives, elles se développent à partir des capacités de l'enfant à appréhender une œuvre à partir de ses ressources propres (ses rapports avec le monde artistique en général, son âge, son milieu socio-culturel, sa curiosité, sa sensibilité, ses connaissances, son imaginaire).

Elles sont aussi intersubjectives, car nous nous situons dans le cadre de la communauté discursive que constitue la classe, lieu d'échanges et d'élaboration de savoirs.



Elles sont aussi « scolaires » car notre terrain de recherche est celui de l'école élémentaire : les modalités de rencontre sont plus ou moins contraintes par des programmes et par des pratiques d'enseignants. La question de la didactisation de ces rencontres se pose donc nécessairement.

L'expression première de la perception sensorielle d'une œuvre d'art qui passe par la vue et le mouvement corporel qui l'accompagne (avancer, reculer, regarder de biais, debout, assis...) ne suffit pas pour créer un langage commun, développer le sentiment d'appartenance à une culture commune et former son identité (dimension sociale et affective au sein de la classe, ouverture à des cultures plurielles). Le regard s'éduque. Le discours sur l'œuvre s'épaissit au fur et à mesure des rencontres.

Nous souhaitons décrire et analyser ce qui se joue dans l'accompagnement du regard de l'élève. Quelle éducation du regard ? Quel étayage ? quel degré d'intervention de l'accompagnateur pour passer d'une d'appréhension première de l'œuvre essentiellement sensorielle à une appréhension augmentée conciliant à la fois l'expression des émotions et l'investissement intellectuel : une émotion réfléchie. Comment faire parler les œuvres, les rendre accessibles aux sens et à l'intellect ?

A partir des éléments précédents, la communication vise à décrire et expliquer le protocole expérimental mis en œuvre lors d'une visite à l'exposition PHARES (Metz Pompidou) pour explorer et analyser les effets de situations de rencontre avec l'œuvre prenant appui sur des formes diversifiées de médiation. L'ensemble des données recueillies (captations-traces écrites) fournit un corpus de ressources à finaliser notamment dans le cadre de la formation.



FORUM

◆ 1. LéA Lycée Mme de Staël

Mets-toi à table : un jeu ressource sur l'alimentation pour travailler la notion de complexité en MPS.

Abad Thomas, Brondex Anne, Devallois Daniel, Doche Anne-Sophie Miranda Sandrine et Richet Claudie

Dans le cadre de l'enseignement d'exploration méthodes et pratiques scientifiques en classe de seconde (MPS), notre équipe pluridisciplinaire d'enseignants (histoire géographie, mathématiques, SPC, SVT) collabore avec l'IFÉ pour la conception du jeu « Mets-toi à table ! » au sein des projets JPAEL (Jouer pour Apprendre en Ligne 2011-2013) en collaboration avec l'Université de Sherbrooke, et Tactileo (2013-2016). Notre objectif pédagogique est de sensibiliser l'élève à la complexité des différentes dimensions intervenant dans une pratique aussi basique que de s'alimenter, au moyen d'un jeu sérieux épistémique centré sur l'alimentation (Monod-Ansaldi et al 2013, Sanchez 2014). La méthodologie de type *design based research* employée (Barab et Suire, 2004) a donné naissance à une version du jeu à support mixte (ressources sur ordinateur et plateau papier). Une version entièrement sur tablette (ressources et plateau) est en cours de réalisation et de test. Le jeu s'appuie sur une observation commune : à l'occasion de nos courses, il n'est pas rare d'observer les caddies de nos voisins et de nous demander ce que l'on pourrait en déduire sur leur mode de vie. « Mets-toi à table ! » est un jeu de type « Qui est-ce ? » dans lequel deux équipes de deux joueurs s'affrontent pour démasquer certaines caractéristiques du personnage tiré au sort et masqué par l'équipe adverse, en s'appuyant sur les caractéristiques de l'alimentation de ce personnage et des documents fournis dans le jeu. Gagne l'équipe qui détermine en premier le personnage de l'autre équipe. Chaque année, le jeu a été expérimenté au LéA Madame de Staël par notre équipe. Les analyses réalisées à chaque expérimentation nous ont amenés à remodeler certains documents en limitant leur longueur et leur complexité, à améliorer l'accès à ces documents via une carte cliquable, et à modifier les règles de démasquage du personnage. Les analyses du positionnement épistémique (Kramar et al, 2014) ayant mis en évidence chez certains élèves un relativisme général (tout se vaut en matière d'alimentation), au dépend d'un relativisme contextualisé, la séance d'institutionnalisation a également été repensée. En 2015, le plateau a été adapté afin d'amener les élèves à une utilisation plus rigoureuse des documents et de faciliter la mise en évidence d'éventuelles stratégies de jeu. L'intégration d'une collègue d'histoire géographie à l'équipe a également permis de compléter les dimensions de l'alimentation mobilisées dans le jeu. La situation de jeu conçue comprend donc une application pour tablette, des règles de jeu, un ensemble de documents mobilisant des connaissances de différentes disciplines, des éléments de préconisation pour la séance d'institutionnalisation qui suit le jeu. Après les expérimentations en cours cette année, elle devrait être suffisamment robuste pour intéresser d'autres équipes enseignantes et mériter d'être diffusée. La présentation sera focalisée sur le jeu et les conditions de son transfert à d'autres équipes.

◆ 2. LéA Paul Emile Victor

Découverte de la mallette « Mais où est donc Ornica ? »

Anaïd Sarafian, Laura Cabodi, Ségolène Monin, Claire Ville, François Guillouët, Catherine Bruguière, Frédéric Charles, Marianne Moulin, Jean-loup Héraud Mohamed Soudani, Olfa Soudani-Bani et Eric Triquet,

L'objectif du forum est de partager avec les participants une ressource spécifique à destination des enseignants : une mallette construite autour de l'album « Mais où est donc Ornica ? » par l'équipe du LéA pendant l'année 2014-2015. Cette mallette qui permet d'aborder le thème de la classification et de l'exclusion comporte un certain nombre d'éléments dont il s'agira d'interroger la pertinence sur différents critères : intérêt (scientifique, didactique...), format, facilité d'appropriation... L'enjeu pour l'équipe du LéA est de proposer une mallette évolutive qui offre aux enseignants du matériel pour pouvoir penser une séquence d'enseignement à partir de cet album de jeunesse mais aussi l'occasion de tester et d'adapter ce matériel en fonction des objectifs de l'enseignant. Parmi les éléments à découvrir dans la mallette « Mais où est donc Ornica ? » :

- l'album « Mais où est donc Ornica ? »
- un réseau d'albums associés français et anglais
- des analyses a priori scientifiques, logiques et didactiques
- des analyses de production d'élèves
- une ossature de séquence de classe
- du matériel pédagogique élaboré par l'équipe du LéA

Il s'agira également d'interroger les conditions de diffusion de cette mallette.

❖ **3. Lycée Aristide Briand, Saint-Nazaire** **Rearth : un jeu numérique pour les STI2D**

Valérie Emin avec la collaboration de Frank Sauret, Jérôme Cantaloube, Matthieu Nué, Yann Bertrand, Guillaume Loup, Pedro Lealdino

Dans le cadre du projet ANR JEN.lab (<http://jenlab.fr/projet.html>), il s'agit de concevoir et expérimenter un jeu épistémique numérique (JEN) au sein du LéA Aristide Briand de Saint-Nazaire. Les JEN sont des situations d'apprentissage ludiques qui conduisent l'apprenant à résoudre des problèmes complexes et non déterministes. Le jeu Rearth est conçu et développé en collaboration avec certains enseignants du LéA et à destination des sections de Première et Terminale STI2D SIN selon un cycle itératif de 3 ans. Ce terrain a été choisi car l'équipe pluridisciplinaire d'enseignants (mathématiques, mécanique, électronique et informatique) était intéressée pour utiliser le jeu sérieux afin de développer la motivation de leurs élèves (majoritairement des garçons de 16 à 18 ans). Les thématiques d'enseignement ont été choisies pour leur difficulté d'apprentissage par les élèves : l'algorithmique, la robotique, la mécanique, le développement durable (ETT), les connaissances mathématiques sur les fonctions, le calcul de trajectoires, l'accélération, la vitesse en particulier. Les compétences ont été déterminées avec les enseignants en s'appuyant sur les référentiels des enseignements concernés. La prise en compte dans les activités d'apprentissage de la dimension sociale et collaborative ainsi que la possibilité du passage du réel au virtuel (robots, capteurs...), le recours à la réalité augmentée et mixte (lunettes de visualisation 3D) ont été des facteurs déterminants pour les enseignants dans leur adhésion au projet. La méthodologie de conception utilisée dans le projet est basée sur des démarches participatives et collaboratives de co-conception entre enseignants, chercheurs, développeurs et game designers. Les outils de conception mis en œuvre (cartes, post-it, logiciel de conception...) ont été développés de manière collaborative dans le cadre du laboratoire d'innovation pédagogique et numérique de l'IFE (LIPn).

Synopsis :

An 3999. La terre est contaminée et non viable après une guerre atomique et chimique sans merci. Certains survivants ont pu fuir sur Mars à bord de vaisseaux spatiaux et ont trouvé refuge dans une ancienne installation martienne. Les survivants manquent de ressources, de nourriture, d'énergie. Ils décident de partir à la recherche d'une exoplanète où l'espèce humaine pourrait se réinstaller. Pour cela ils disposent d'un télescope, de données collectées sur des planètes, de robots-sondes disséminés dans l'espace.

Chaque joueur est un des survivants sur Mars réparti au sein d'équipes d'explorateurs.

Chaque équipe contrôle un vaisseau spatial avec un véhicule terrestre, des robots, des sondes, des capteurs, un atelier mécanique et électronique.

Les survivants sur terre ont été contaminés et sont des mutants, une des missions sera de les guérir et de retourner sur la terre pour la dépolluer et la rendre vivable.

Six missions ont été identifiées et décrites durant les séances de conception :

Mission 0 : Choix de l'exoplanète (utilisation du télescope, grille de critères, calculs)

Mission 1 : Construction du vaisseau

Mission 2 : Voyage intergalactique vers exoplanète (préparation du voyage, recherche d'une destination...)

Mission 3 : Exploration de l'exoplanète avec des robots-sondes



Mission 4 : Voyage d'approche, atterrissage

Mission 5 : Installation du camp et exploration avec des robots

Une première expérimentation du jeu (missions 0 et 3) aura lieu en mai 2015 et permettra des retours sur la conception du jeu et des missions pour l'année 2.

Une démonstration de la mission 0 pourra être réalisée lors de la journée des LÉA.

◆ 4. LéA MaCARhon

Le projet CaPriCo « faire des mathématiques à la liaison école collège avec une calculatrice »

Aristide Criquet, Jean-Pierre Rabatel, Sophie Soury-Lavergne

Pour sa dernière année de travail, le LéA MaCARhon a choisi de participer au projet CaPriCo, Calculatrice au Primaire et au Collège, pour étudier dans quelle mesure une calculatrice constitue un environnement propre à susciter l'exploration et l'investigation autour des nombres et des opérations et permet de développer chez les élèves une « intelligence du calcul ». Il s'agit en particulier d'identifier quelles sont les fonctionnalités de l'artefact « calculatrice » nécessaires et propices à l'élaboration d'exercices et de situations-problèmes pour l'apprentissage des propriétés des nombres, de la numération et du calcul au sens large, incluant les opérations, les expressions numériques et l'ordre. Dans la continuité de ses projets précédents, le LéA travaille spécifiquement la question de l'articulation et de la complémentarité entre les différents artefacts matériels et virtuels que constituent la calculatrice et son émulateur (pour vidéo-projection ou TBI). Nous avons conçu et testé des activités pour le nouveau cycle 3 (du CM1 à la 6e) afin d'exploiter les fonctionnalités de génération de problèmes disponibles spécifiquement sur la calculatrice TI-Primaire Plus™. Nous sommes en mesure de faire les premiers retours d'expérience et d'explicitier les apports des différentes fonctionnalités d'une calculatrice : le mode « calculatrice » traditionnel et le mode « exercice » permettant l'exploration de propriétés mathématiques. Pour la 5e journée des LÉA, nous proposons un poster pour illustrer les travaux menés dans le LéA cette année ainsi qu'une prise en main de la calculatrice sur des activités permettant de percevoir la valeur ajoutée d'un artefact « matériel » à l'exploration de problèmes mathématiques. Il s'agit par exemple d'explorer les solutions du problème : $? \times ? = 20$ dans l'ensemble des nombres entiers (6 solutions) et dans les décimaux (une infinité de solutions, mais tous les nombres ne sont pas solutions, par exemple il n'y a pas de solution avec le facteur 3).

◆ 5. LéA Musécole-Montpellier

Concevoir des ressources pour former à l'accompagnement de très jeunes enfants au musée : analyse des contenus et des pratiques, questions professionnelles, questions théoriques. 1e année du projet

Françoise Arbouet, Danielle Bertrand, Philippe Mesmin, Brigitte Cordonnier (enseignants-formateurs), Christine Dazat (conseillère pédagogique), Anne Paquet, Stéphanie Rieu, Cécile Salvador, (enseignants), Manon Gaquerel, Amélie Belin (médiatrices, service des publics), Mary-Ève Penancier (formatrice-docteure), Marie-Dominique Bidard (formatrice, correspondante LÉA), Jean-Charles Chabanne

Le projet Musécole a un double projet :

– un projet technologique qui est lui-même à deux niveaux : 1) la production de ressources destinées à l'aide à la préparation et à l'accompagnement de visites d'un musée d'arts plastiques, par des classes d'enfants très jeunes (maternelles) qui posent des problèmes spécifiques. Un intérêt particulier est porté aux cohérences et ruptures entre ce qui se passe au musée et ce qui se passe dans l'école. 2) la collecte d'éléments filmés au musée et en classe en vue de constituer un outil de formation multisupports et multiutilisateurs, autour des enjeux d'apprentissages spécifiques au domaine de l'art visuel. Pour le musée, le projet est lié à une expérience innovante d'une exposition sur la sculpture liée à des ateliers sur l'approche multisensorielle des œuvres.



– Un projet scientifique qui consiste dans le traitement des questions à la fois pratiques et théoriques qui sont celles des acteurs engagés dans les projets technologiques. Elles portent sur l'activité des élèves et la nature des « apprentissages » ou des socialisations en jeu ; sur le travail des éducateurs, en particulier dans le cas d'une co-intervention synchrone ou asynchrone de deux types de métiers : enseignant et médiateur culturel, à la charnière des deux mondes musée/institution culturelle. Comment les sciences de l'art (histoire de l'art, sémiologie, psychologie, sociologie...), les sciences de l'éducation à l'art et les sciences de l'apprendre peuvent éclairer les en-jeux des situations, des instruments et des conduites dans ces contextes œuvre, incitation/consigne, rencontre, expérience esthétique, regarder-percevoir-apprécier-interpréter, faire pour voir/voir pour faire...)

◆ 7. LÉA Joliot-Curie, Rennes

Ressources vivantes et travail des professeurs en anglais, mathématiques et sciences physiques en seconde : quels points communs, quelles spécificités ?

Lola Blanchard, Jean-Marie Boilevin, Claire Clochet, Véronique Gérard, Ghislaine Gueudet, Véronique Guillemot, Brigitte Gruson, Nadège Guiraud, Alain Jameau, Jacques Kerneis, Marie-Pierre Lebaud, Carole Le Hénaff, Jocelyne Ménard, Nolwenn Quéré

Une tâche centrale des enseignants est de concevoir des ressources pour leurs enseignements. Le projet Ressources Vivantes pour l'enseignement et l'apprentissage (ReVEA) – retenu dans les projets ANR de l'appel d'offres Apprentissages -- étudie ce travail de sélection, de modification et de conception d'un système de ressources. Cette analyse constitue un enjeu majeur pour la compréhension du système éducatif et de ses évolutions. Le LÉA Joliot-Curie participe à ce projet dans trois disciplines : anglais, mathématiques et sciences physiques. Dans un premier temps, la recherche porte sur un recueil de données pour pouvoir analyser cette partie du travail des enseignants. Un entretien est mené, pour chacun des enseignants, sur son système de ressources : comment le constitue-t-il ? Comment le fait-il évoluer ? Les choix et les recherches sont-ils liés aux types d'activités : introduction d'une notion, approfondissement, révisions, évaluations... ? Existe-t-il des ressources cruciales ? Comment une nouvelle ressource s'intègre-t-elle au système existant ? Une séquence du programme de seconde, de sa préparation à son déroulement effectif, est plus particulièrement étudiée. Des collectifs d'enseignants du lycée sont également suivis : par exemple, en mathématiques, les professeurs intervenant dans les classes de seconde étudient le choix d'un nouveau manuel pour la rentrée prochaine. Le suivi de leurs réunions va permettre d'identifier des critères de qualité retenus pour le choix d'un manuel scolaire. Dans un second temps, nous chercherons à cerner les facteurs influant sur la sélection et la transformation des ressources par les enseignants en essayant d'identifier des éléments communs, mais aussi des éléments différenciateurs. Par exemple, on retrouve, pour les trois disciplines étudiées, un travail différent sur les ressources suivant l'expérience de l'enseignant : expérience professionnelle en général, ou expérience relativement à un thème ou un dispositif nouveau (aide personnalisée par exemple). Des différences apparaissent également : ainsi le degré de didactisation de la ressource cherchée est souvent plus faible en anglais que pour les deux autres disciplines. Quelques pistes sont ainsi ressorties des entretiens menés, mais elles restent encore à préciser, confirmer. Nous avons noté certaines évolutions liées au numérique : le développement du recours à des vidéos (surtout pour l'anglais) ; mais aussi la nécessité (en mathématiques) de modifier les énoncés pour élaborer certains types d'évaluations. En effet les annales corrigées des baccalauréats sont disponibles en ligne et les élèves les chargent sur leur calculatrice avant le devoir en classe

◆ 8. Orléans-Tours (ReVEA-CIDE)

Les ressources des enseignants : étude de cas en sciences et en anglais

Bento Margaret (Université Paris Descartes - Éducation, Discours Apprentissages (EDA)) et Magneron Nathalie (ESPE Centre Val de Loire - Université d'Orléans - Sciences, Techniques, Éducation Formation (STEF-ENS CACHAN))

Dans le cadre du projet ReVEA (Ressources vivantes pour l'enseignement et l'apprentissage) et en collaboration avec le LÉA d'Orléans-Tours, un travail est mené sur le choix et la transformation des ressources par les professeurs de sciences physiques,



de STI2D et d'anglais dans deux lycées de la région orléanaise, un lycée d'enseignement général et technologique et un lycée professionnel.

Un premier état des lieux, à partir d'entretiens et de carnets de bord, a permis de déterminer un panel des ressources utilisées par les professeurs qui peut varier en fonction de leur profil d'enseignant. Nous avons aussi identifié les ressemblances et les différences entre les disciplines envisagées.

Les quatre enseignants de sciences physiques en lycée professionnel utilisent une variété de ressources (ressources physiques papier et matériels, ressources numériques...) dans la préparation et la construction de leurs cours, de la détermination de la situation d'accroche à l'élaboration de l'évaluation. La construction du document élève est centrale pour le choix des ressources, choix guidé par l'accessibilité pour les élèves, l'attractivité, l'authenticité, la scientificité et la fiabilité des données. Si les enseignants sont en accord avec ce qui oriente leurs choix de ressources, ils ont des profils différents en termes de recherche, d'origine des ressources et de reconfiguration de ces ressources pour la construction d'une nouvelle ressource pour les élèves. En STI2D, ce qui est mis en avant par les enseignants est un travail en équipe avec une mutualisation forte des ressources. Les ressources utilisées se distinguent par l'utilisation de logiciel et la volonté par l'expérimentation menée dans l'académie de développer une plateforme interactive. En anglais, le document dit authentique est au centre des préoccupations. Ainsi, les enseignants, à partir de documents bruts, produisent des ressources didactisées. Ces documents ont une position intermédiaire entre l'authentique et le fabriqué. On peut ainsi concevoir un continuum entre les documents authentiques et les documents fabriqués (Beauné, Bento, Riquois, à paraître). Par ailleurs, l'accessibilité aux ressources, notamment authentiques, n'a fait qu'augmenter grâce au développement des nouvelles technologies. Les ressources se sont diversifiées : image, affiche publicitaire, chanson, extrait de film, article de journal, clip, podcast...

Au-delà de ces constantes, plusieurs composantes entre en jeu dans le choix des ressources par les enseignants (Robert et Rogalski, 2002) : les composantes personnelle (représentations, conceptions des enseignants sur leur discipline, sur l'enseignement/apprentissage et sur le public, l'expérience, le cursus suivi, les loisirs...), institutionnelle, cognitive (nature et organisation des contenus) et sociale (contraintes liées à la classe, aux collègues, aux programmes et à l'institution) (Robert & Rogalski, 2002 ; Roditi, 2011). Toutes ces composantes interviennent lorsque l'enseignant choisit ses documents. La prise en compte des différentes dimensions envisagées permet de mieux appréhender les pratiques autour de la gestion des ressources. (tation/consigne, rencontre, expérience esthétique, regarder-percevoir-appécier-interpréter, faire pour voir/voir pour faire...)

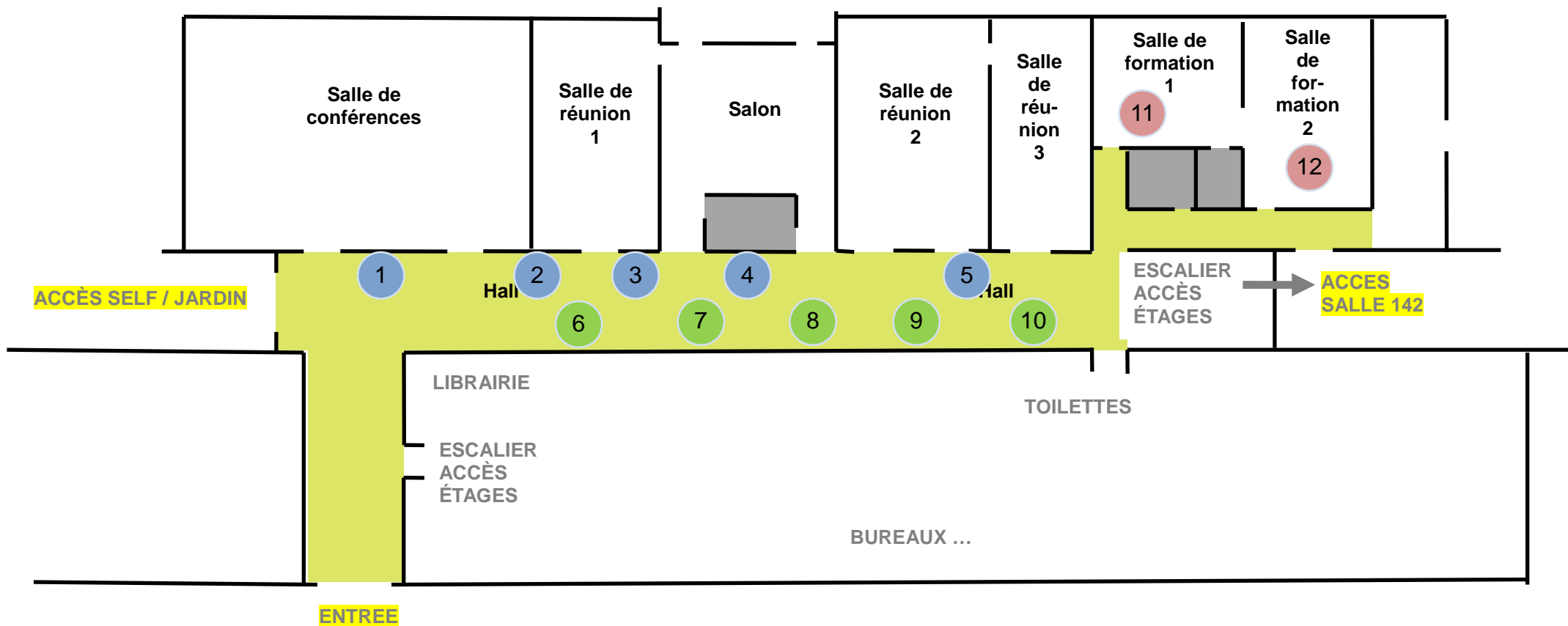
◆ **9. LéA Gustave Eiffel de Gagny** ***Investiguer le milieu de son stage en entreprise*** Michaël Huchette et Christian Jourdan

Apprendre à investiguer le milieu de stage en entreprise, tel est le levier identifié et actionné dans le LéA Eiffel pour favoriser et augmenter les apprentissages professionnels des étudiants.

Le poster vise à rendre compte du processus de recherche-action à l'œuvre dans ce projet, des développements pédagogiques qui y sont réalisés, des enquêtes qui y sont menées, ainsi que des ressources qui y sont produites pour l'enseignement.

Les ressources principales produites sont des formalismes de type diagramme, outils d'analyse des activités du conducteur de travaux (métier cible de la formation de BTS Bâtiment) et de l'opération de construction dans laquelle celui-ci est engagé. Ces diagrammes, à adapter à chaque chantier particulier, sont supports d'activités pédagogiques telles que projet synchrone, jeu d'énigme, investigation pour le rapport de stage.

FORUM



- 1 Démonstration : **MME DE STAËL**
- 2 Démonstration : **PAUL-ÉMILE VICTOR**
- 3 Démonstration : **BRIAND**
- 4 Démonstration + Poster : **MACARHON**
- 5 Démonstration + Poster : **MUSÉCOLE**

- 6 Poster : **TILLION**
- 7 Poster : **JOLIOT-CURIE**
- 8 Poster : **ORLÉANS-TOURS**
- 9 Poster : **EIFFEL**
- 10 Poster : **EVACODICE**

- 11 Vidéos LéA : Visionnage
- 12 Interviews vidéo

