ICT LAB

N°3
2020

La Recherche à l'Institut Catholique de Toulouse

Regards croisés sur l'éducation

sommaire

3 Editorial, P. Grégory Woimbée
4 Éducation catholique et anthropologie chrétienne
6 Le caractère propre : une histoire d'incarnation ?
8 Enseigner le français et favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France
9 L'équithérapie comme outil de prévention du décrochage scolaire
10 Enseigner l'interculturalité au service d'une nouvelle culture humaniste
12 Faciliter la relation éducative
13 Faire classe, faire cours à plusieurs : temporalités et rythmes d'un « vrai boulot »
14 Lutter contre les inégalités socio-culturelles en enseignant la littérature patrimoniale
15 L'enseignement de la géographie à l'heure du numérique
16 Quand la pratique pédagogique se doit d'être innovante
17 La place du numérique dans les apprentissages
18 Programme européen SAT + (Streets&Trees)
21 Une méthode au service de la prononciation dans l'apprentissage du français et des langues étrangères
22 Entrer par les émotions pour mieux apprendre à comprendre

24 Les Assises annuelles
25 *Éduquer, c'est-à-dire ? Anthropologie chrétienne et éducation*
26 La documentation au service de la recherche et de la formation

28 Bibliographies
29 Biographies

30 Focus
31 Publications
32 Dans l'agenda 2020-2021

Éditorial

Pour sa troisième édition, *ICTlab*, qui veut se faire l'écho du caractère transdiciplinaire des projets de recherche menés au sein de l'UR Céres, a mis en lumière un thème majeur de notre laboratoire, autant lié par la nécessité d'adosser la formation des maîtres de l'Enseignement catholique à une recherche solide que par son ancrage dans l'humanisme chrétien. Un verbe « ADN » la désigne : *éduquer*. Dans un XXe siècle productiviste et consumériste, l'habitude de « presser sur un bouton », de « zapper », de « surfer », d'« asséner » des opinions constituées dans l'immédiateté qui entendent rivaliser avec les résultats acquis par l'effort de la science, de la sagesse et de la raison, tout comme avec les héritages les plus anciens et les plus estimables, en dit long sur la place que nous laissons désormais à l'apprentissage. Or, l'humanité s'apprend et l'homme devient homme en apprenant. L'idéal de la disruption permanente d'hommes qui se font tout seuls, devant coïncider avec l'état momentané des modes de production de biens et de valeurs, fait vaciller les générations auxquelles on ne donne plus à penser, ni de quoi penser, c'est-à-dire de transcender la condition de machine dans laquelle les placent des systèmes que personne ne gouverne ni que rien ne semble pouvoir arrêter. Le leurre qui consiste à déléguer toute l'innovation à la technologie, comme jadis à l'idéologie, ne fait que creuser davantage le fossé avec nos sens, nos perceptions et nos relations, éradiquer l'attention, cette mobilisation intérieure qui permet à la mémoire d'engager en nous les processus de construction et de représentation, qui fait naître le désir et la curiosité, qui fait accéder à la conscience, à la responsabilité et à la citoyenneté. Celui qui n'a pas été éduqué est celui qui, riche ou pauvre, n'a préoccupé personne *en tant que personne,* qui n'a pas valu qu'on lui donne de soi-même, qu'on lui transmette quelque chose de vital pour soi-même ni qu'on s'attache à lui par des connaissances et des savoirs, qu'on recherche avec lui la vérité. D'un tel abandon, on souffre toute sa vie, car on manque jusqu'à la fin de ce qu'on n'a pas reçu au début. Romano Guardini disait qu'éduquer c'était éduquer à la liberté, et être donc préparé à en payer le prix.

La méta-éducation et son picorage épistémologique tous azimuts doivent laisser à nouveau place à la *pratique éducative intégrale*, à l'apprentissage et à la transmission *in situ* et *in vivo*. Nos équipes de chercheurs ne travaillent donc pas seules, elles accompagnent des étudiants, des formateurs, des prescripteurs et des praticiens, *tous en recherche,* en font des acteurs de leur propre réflexion scientifique et concourent à l'accomplissement d'une mission commune. Fini le temps du spécialiste qui vient répandre une science toute faite sur un art qu'il n'a bien souvent pas, peu ou mal pratiqué lui-même ! Finie la novlangue illisible qui vous donne une manière de faire infaisable, des recettes magiques dont les ingrédients ne se trouvent nulle part ou encore des injonctions contradictoires qui font de l'instituteur un homme orchestre ou un dépressif ! La réalité n'est jamais l'application de principes, elle est un tissage complexe de personnes en relations, de contextes et de mutations. Comment la transformer sans d'abord la reconnaître telle qu'elle est et l'accepter ? Comment la reconnaître telle qu'elle est et l'accepter sans se transformer soi-même ? Comme se transformer sans s'intéresser au *développement intégral* de l'enfant ?

Éduquer est un droit et « faire la classe » est un métier et une vocation. Et les familles en ont davantage pris conscience durant deux mois de confinement. Eduquer n'est jamais déverser le trop plein d'un récipient dans un autre, ni garnir une besace pour la route, mais faire grandir et faire porter le regard et l'énergie sur les questions essentielles, celles qui font douter, celles qui font rechercher, celles qui comptent, celles qui aiguisent la curiosité ou creusent le désir, celles qui ne supportent pas les poncifs ou les stéréotypes, celles qui vous sortent de la paresse ou du divertissement. Et cet éveil passe par des méthodes, façons de faire et des manières d'être que même les premiers éducateurs de leurs enfants ne possèdent pas de façon innée.

L'après-Covid aura besoin d'une réflexion accrue sur les voies nouvelles d'apprentissage. C'est un *käiros* qui s'offre à nous, tout comme l'invitation à redécouvrir ce qui a été perdu, à réapprendre ce que nous avons oublié de notre patrimoine chrétien et à faire de nos étudiants des futurs maîtres en espérance et des promoteurs de l'inclusion. Il ne suffit pas de « porter certaines valeurs », il faut cultiver en soi les forces intérieures qui vont les incarner au quotidien. Le christianisme est une source inépuisable de créativité, non seulement pour surmonter la crise que nous traversons, mais aussi pour dessiner le monde à venir. Cinq ans après, *Laudato si'*, qu'il ne faut pas réduire à l'écologisme, est plus que jamais une carte et une boussole. Cette lettre du pape François parle d'éducation, de revitalisation éthique et spirituelle dans un monde hyper-connecté, mais qui a oublié que tout y était lié. L'éducation relève d'abord du soin des autres, du vivre-pour-autrui. L'Université catholique tout comme l'École catholique sont des lieux uniques pour « implanter » et mettre en œuvre *Laudato si'*, d'abord au cœur des pratiques éducatives tout comme de la formation de « maître d'école ».

P. Grégory Woimbée
Directeur de l'Unité de Recherche Céres

Éducation catholique et anthropologie chrétienne

La position du problème

L'École catholique s'efforce en général de promouvoir une certaine vision chrétienne de la « personne humaine » qui demeure en dialogue avec les anthropologies sécularisées. L'objet de ce bref propos est de souligner la difficulté du projet. En effet, la notion même de « personne » est liée à la Révélation et se découvre à partir du dessein créateur et sauveur, d'une part, et de sa réalisation et révélation plénière en Jésus Christ vrai Dieu et vrai homme...

Education intégrale

Un récent article de François Moog[1] revient de façon synthétique sur la notion d'éducation « intégrale », et le sens de cet adjectif, issu de la pensée de Maritain, repris spécialement dans le texte du Concile Vatican II sur l'éducation catholique et par le pape Paul VI, de nouveau repris par le pape François. L'adjectif se réfère à la définition suivante de l'être humain comme personne. Il est « un animal doué de raison dont la suprême dignité est dans l'intelligence ; et l'homme est un individu en relation personnelle avec Dieu, dont la suprême

justice ou droiture est d'obéir volontairement à la loi de Dieu ; et l'homme est une créature pécheresse et blessée appelée à la vie divine et à la liberté de la grâce dont la perfection suprême consiste dans l'amour. »[2]

Inutile de dire que nous mesurons alors le fossé qui existe entre l'anthropologie chrétienne dont nous avons ici un « abstract » synthétique et les conceptions occidentales de l'individu se rêvant en maître absolu de son destin mais se vivant en esclave consentant de ses conditionnements sociaux et marchands. Ou les conceptions illibérales de l'individu limité à être le rouage d'une réalité sociale seule légitime et qui accordent la subsistance aux individus en proportion de leur soumission à l'ordre social.
Une « éducation intégrale » suppose de découvrir l'intégrité de l'être humain, à la fois plein accomplissement de la personne humaine et réalité communautaire et sociale. De ce fait une éducation n'est pas une « somme de moyens à développer » mais vise la transmission de cette expérience anthropologique. Elle est en outre « hors dualisme et contient un principe d'unité, l'éducation est globale, personnelle et sociale, traditionnelle et libérale, corporelle et spirituelle. »[2]

Toutefois, la mise en pratique à la fois dans le cheminement personnel et dans l'effort communautaire et social de cette perspective « intégrante » de la personne est difficile. A vrai dire, elle est œuvre de la grâce, relève de l'ordre du salut[3] et d'un ordre eschatologique de réconciliation plénière. Il n'y a donc pas en ce bas monde une manière « parfaite » d'enseigner ou d'accueillir cette perspective intégrale de la personne, mais une manière polyédrique[4]. Une sorte d'approche par « approximation successive ». C'est un réconfort devant l'aporie que l'école catholique rencontre de devoir promouvoir une anthropologie confessante en son essence dans un milieu rétif à toute approche transcendante : le dialogue de terrain avec des anthropologies séculières s'accommodera de ces approches « en polyèdre » !

L'œuvre de la grâce

L'ouvrage de Bernard Sesbouë[5], *L'homme merveille de Dieu,* est une remarquable et ample synthèse de l'anthropologie chrétienne dont l'enseignement se résume en définitive en cette brève formule : « la révélation chrétienne est certainement une révélation sur Dieu, un en trois personnes, mais elle est aussi une révélation sur l'homme, en tant qu'il est un homme »[6]. Ainsi l'anthropologie chrétienne n'est pas une opinion sur l'être humain, une doctrine sur l'être humain, ni une philosophie, c'est avant tout une *révélation* sur ce qu'est l'être humain. Considérez combien nous présupposons un « savoir sur l'homme » qui serait universel, accompagné d'une sorte de « supplément » chrétien, une couche plus ou moins superficielle !

Or nous savons ce qu'est un être humain parce que le Seigneur créateur et sauveur le nomme et l'appelle. Il ne se distingue pas essentiellement des autres créatures par sa biologie, par sa psychologie, par sa conscience de soi, par le fonctionnement de son cerveau, on ne le trouve pas sous le bistouri ou le microscope, et ni le neurologue, ni le zoologue ne définissent de « nature humaine » car celle-ci ne procède justement pas de « la nature », mais est révélée comme être créé… « L'Homme existe je l'ai rencontré » pour rappeler le célèbre et profond sketch de Raymond Devos : le Seigneur nomme l'être humain et le révèle à lui-même. Et qu'importe que cet humain le confesse ou l'ignore. Il n'en sera pas moins humain. Cette révélation n'est pas de l'ordre superficiel d'un savoir ou d'un enseignement, mais un « découvrir qui je suis et pour qui je suis » existentiel. Car l'être humain relevant du mystère, est un mystère pour lui-même.

Sesboüé souligne alors deux « antinomies » qui sont le fruit de cette dimension mystérieuse de la condition humaine. Comme l'être fini ne peut atteindre sa destinée infinie par lui-même le voilà marqué par une « mystérieuse claudication » qui n'est nullement celle du péché, mais celle de la personne humaine appelée par Dieu. L'être humain ne peut atteindre par ses seules forces ce qui lui est nécessaire pour être lui-même et être parfaitement heureux. Il est créé dans un besoin radical de la grâce de Dieu, créé en nécessité du salut.

La seconde antinomie est la suivante : « comment l'objet d'un désir nécessaire peut-il être l'objet d'un don gratuit ? » Gratuité et nécessité de la grâce. Il est nécessaire à l'être humain de grandir dans la grâce qui est en même temps un don gratuit à accueillir. La personne humaine se déploie ainsi à mesure de son consentement sans cesse renouvelé à l'œuvre de la grâce en elle.

Conclusion

Fondamentalement, ces deux antinomies doivent se retrouver dans tout projet chrétien d'éducation, puisqu'il a pour objet l'ouverture de chacun à l'être mystérieux qui le constitue. Ce qui est essentiel c'est évidemment que ce mystère réside en tout être créé, croyant ou non[7]. Ce n'est donc pas sur un supposé bagage de valeurs communes que l'on peut fonder un projet d'éducation, mais sur l'expérience commune « d'être un mystère » sur la « mystérieuse claudication » que nous partageons et l'expérience nécessaire de devoir accueillir ce que nous sommes. Ce mystère de l'être soi est d'ailleurs la première source du sentiment religieux, et une forme de révélation première à tout homme. La découverte du « qui je suis et pour qui je suis » passe par une découverte de ma transcendance, révélation intime d'une transcendance qui me précède, m'appelle et me constitue comme être personnel et en relation.

P. Christian Delarbre

[1] François Moog, « une éducation intégrale au service d'un humanisme intégral », dans Louis Lourme (dir), *Éduquer c'est-à-dire ? Anthropologie chrétienne et éducation*, Paris, Bayard, 2019.
[2] *Ibid.*
[3] L'être humain est créé intègre et pour la communion, mais il est divisé et en attente d'une réconciliation définitive.
[4] Pour reprendre une expression du pape François.
[5] Bernard Sesbouë, *L'homme merveille de Dieu. Essai d'anthropologie chrétienne*, Paris, Salvator, 2015.
[6] *Ibid.*, p.16.
[7] B. Sesbouë, *L'homme merveille de Dieu. Essai d'anthropologie chrétienne*, op. cit., p.58.

Le caractère propre : une histoire d'incarnation ?

Dans un monde sécularisé et en profonde mutation, vivre au quotidien le projet de l'Enseignement Catholique est une gageure. Pourtant à y regarder de près, nombre de gestes éducatifs quotidiens posés par les acteurs de nos communautés éducatives ressemblent beaucoup à des invitations faites par Jésus dans les Évangiles. Et si faire vivre le caractère propre était avant tout une façon d'être ensemble, une posture, une option préférentielle pour une parole de bénédiction ?

En apparence l'école n'a pas changé. Nos classes sont aménagées comme celles du XIXe siècle. Elles continuent d'être animées par un enseignant dispensateur de savoirs et animateur de situations d'apprentissage. Pourtant, en y regardant de plus près, que de profondes transformations ! Et ces changements dépassent largement l'école. La mondialisation fait qu'on connaît mieux parfois la réalité de la Chine que la vie de son voisin tout en permettant à chacun de dépasser les frontières ; le développement du numérique tout à la fois permet de visiter le Louvre, d'échanger avec un ami en voyage à l'autre bout de la terre et isole les « addicts » du petit écran ou les victimes de la fracture du numérique ; l'individualisme d'un côté a permis en quelques siècles à chacun d'être pleinement, tout en oubliant parfois que notre bonheur garderait toujours une dimension collective que l'on ne peut ignorer qu'à ses propres dépens.

Le monde ne pouvait pas tant se transformer sans que l'école elle-même soit petit à petit bouleversée. Difficile il y a encore trente ans d'être scolarisé dans l'enseignement catholique sans connaître des enseignants prêtres, religieux ou religieuses. Une présence qui sans mot dire témoignait d'une vision de l'homme et du monde et qui pouvait soulager les autres personnels de cette responsabilité de l'incarner au quotidien. Finies également les grandes luttes des années 80 qui ont pu, un temps au moins, définir à elles seules la spécificité de l'école catholique par le slogan « école libre ». Si ce slogan a pu sauver la légitime liberté des familles à choisir l'école de leurs enfants, il ne dit pas l'originalité de notre projet. Le collège unique et l'accès aux concours externes d'enseignement, en élargissant considérablement le recrutement à tous, a enfin permis à tous ceux qui le souhaitaient de rejoindre nos établissements tout en faisant des chrétiens pratiquants une minorité discrète. Parfois si discrète que l'on

entend régulièrement les uns et les autres se demander si l'école catholique le serait encore. Parce que la question est extrêmement sérieuse, le groupe de recherche « Anthropologie chrétienne et fondements d'une éducation Intégrale » de la « Thématique de recherche 4 » de l'Unité de recherche de l'Institut Catholique de Toulouse avec ses partenaires des ISFEC François d'Assise, Midi-Pyrénées, Saint Joseph de Montpellier et l'Institut de La Salle (Paris) ont décidé d'en faire un objet d'étude associant largement des théologiens, des chefs d'établissement, des enseignants-chercheurs, des enseignants et des formateurs. Cette équipe tente, en s'appuyant sur différentes références et auteurs contemporains[1], de qualifier cette vision de l'Homme portée dans le christianisme et mise en jeu tous les jours dans nos établissements.

Depuis bientôt 20 ans, l'Enseignement catholique a multiplié les initiatives et publications pour tenter de répondre à la question et « expliciter » le caractère propre, comme en témoignent par exemple les textes comme « *Etre professeur dans l'enseignement catholique* » de 2007 ou l' « *Annonce explicite de l'évangile dans les établissements catholiques d'enseignement* » de 2009. L'Enseignement catholique a également renforcé cette exigence en créant des modules de formation sur le sujet à destination de tous les lauréats des concours, puis en les intégrant dans les maquettes des masters des Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation. Pourtant, si on en croit les premiers éléments de l'enquête réalisée par notre équipe de recherche en janvier 2020 auprès de plus de 1600 élèves, enseignants, chefs d'établissement, personnels OGEC et familles, le caractère propre ne peut pas se résumer à quelque chose qui s'écrit, se proclame ou s'annonce. Ce qui ferait la « catholicité » d'une école, selon la majorité d'entre eux, c'est bien sûr son nom, la présence de signes religieux, d'un oratoire ou une chapelle, la proposition d'activités pastorales (célébrations, chemins de croix, catéchisme, etc.) ou l'intervention régulière de prêtres ou religieux. Mais c'est aussi, disent-ils, ce souci de l'accueil personnalisé de chacun, l'importance accordée à l'accompagnement dans la confiance, la responsabilisation, l'encouragement, la reconnaissance, le côte-à-côte et enfin cette préoccupation permanente pour une relation de qualité, cette ambition de vivre en frère dans un cadre référé. Etre établissement catholique d'enseignement semble relever de l'expérience d'une relation humanisante. Nombreuses sont les personnes qui dans l'enquête indiquent ainsi que nos établissements ne sont pas catholiques à chaque fois qu'ils sont plus excluants ou discriminants qu'accueillants, plus dans la parole malveillante, la défiance que dans la confiance et la collaboration, plus dans le jugement que dans la relation. Comme si une école catholique était bien sûr un lieu d'enseignement, d'éducation, de proposition de la foi, mais avant tout un lieu privilégié où il serait donné à chacun, enfants, jeunes et adultes, d'expérimenter la parole de l'Ancien Testament : « *Tu as du prix à mes yeux et je t'aime* »[2] si essentielle à toute croissance humaine. Un lieu qui cherche à passer du conditionnel de toutes nos bonnes intentions à l'indicatif des gestes et des paroles de bénédiction.

Le groupe de recherche poursuit l'analyse et l'exploitation de cette enquête pour tenter de déterminer et fonder, si cela s'avère possible, pertinent et vérifié, ces lieux, moments, paroles, gestes qui permettraient à chacun dans le quotidien de la vie d'une école, de faire cette expérience. Afin également d'outiller tous les acteurs de nos écoles déjà engagés, souvent sans le savoir dans ce projet, pour habiter toujours plus et mieux l'ensemble des gestes et ainsi vivre de la joie d'être « *à l'image de Dieu, à sa ressemblance* »[3] parce que c'est pour chacun de nous, de nos élèves, de nos collègues et/ou collaborateurs un formidable chemin de bonheur vrai et de vie.

Christelle Guillin, Matthieu Pommiers,
F. André-Pierre Gauthier,

Voir bibliographie PAGE 28

[1] Voir bibliographie, page 28
[2] Isaïe 43, 6
[3] Genèse 1, 26

Enseigner le français et favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France

Un élève allophone est un élève arrivé en France depuis moins d'un an, ne parlant pas ou débutant la maîtrise de la langue française.

Cette définition amène à prévoir des dispositifs à mettre en place pour que l'élève allophone puisse apprendre la langue française mais aussi se sentir membre d'une collectivité en intégrant le système éducatif français dans les établissements scolaires. Pour cela, le professeur des écoles ou de collèges et lycées doit émettre des hypothèses pédagogiques à partir d'une analyse sur les besoins, les attentes et la motivation de l'élève allophone. Avec ces éléments, le professionnel peut ainsi faire des cours appropriés afin que l'apprenant bénéficie de tous les éléments éducatifs (différentiation, aide ...).

La loi n°2013-595 sur l'orientation et la programmation pour la refondation de l'école de la République, permet le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire en mettant en relief la nécessité que le système scolaire s'adapte à son public et non l'inverse. La scolarité devient une priorité de l'Etat en permettant l'Ecole inclusive pour tous les enfants afin de « *lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative* » mettant ainsi en place des dispositifs pédagogiques pour que les élèves allophones puissent apprendre avec d'autres élèves.

Spécificité d'un élève allophone

Les enseignants sont en présence d'une classe avec des élèves hétérogènes comprenant des chemins de vie différents ainsi qu' « *une identité, une personnalité qui leur est propre* »[1] . Ces élèves se sont construit une identité qui s'est façonnée au fil des années notamment avec leur entourage et leurs événements de vie.

Les élèves allophones sont justement ces individus qui peuvent apporter une vision pédagogique à interpeller. La culture familiale et culturelle peut amener un renfor-

[1] Robert J-P, Rosen E, Reinhardt (2016) *Faire classe en FLE, Une approche actionnelle et pragmatique,* Paris, France, Édition Hachette
[2] Idem

cement scolaire et une recherche de la part du professeur. Selon le pays d'appartenance, l'élève allophone peut avoir une identité culturelle comprenant des valeurs, des comportements différents du pays d'accueil. Le professionnel doit alors enseigner un savoir à ces élèves en prenant en compte toutes leurs caractéristiques et en ne faisant pas *« table rase de leur vécu, y compris de leurs tabous et de leurs préjugés »*[2]. La didactique du plurilinguisme s'impose aujourd'hui comme une approche incontournable dans l'enseignement/apprentissage des langues en Europe et notamment depuis la publication du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Il est nécessaire d'accorder de l'importance à la valorisation des langues et cultures d'origine, pas seulement d'un point de vue éthique mais également pédagogique et interculturel.

Le travail dans le cadre de la TR4 consiste à apporter aux enseignants du premier et du second degré des pistes de travail avec les ENAF (élèves nouvellement arrivés en France) en prenant appui sur la didactique de Français Langue Etrangère, Français Langue seconde, Français de scolarisation même si la circulaire de 2012 relative à l'organisation de la scolarité des ENAF actuellement en vigueur convoque les termes de « français langue seconde » et « Français langue de scolarisation » (FLSCO) mais pas celui de « français langue étrangère » (FLE). La diversité des approches ne peut qu'être salutaire pour permettre l'inclusion et aider l'élève allophone à prendre sa place tout en partageant son héritage.

Bozena Billerey

L'équithérapie comme outil de prévention du décrochage scolaire

Contextualisation

Souhaitant œuvrer à l'inclusion scolaire, la DDEC[1] 09/31 a mis en place un dispositif expérimental débuté en 2013-2014 portant sur l'équithérapie et les difficultés d'apprentissage des élèves de Grande Section de maternelle, Cours Préparatoire et Cours Elémentaire 1ère année. Ce dispositif a pour objectif de prévenir du décrochage scolaire et de l'instauration de difficultés durables. 15 élèves de 6 écoles de Haute-Garonne sont accompagnés sur temps scolaire à des séances d'équithérapie. Elles sont animées par une équithérapeute qui est aussi psychologue de l'éducation en charge du suivi de certains de ces élèves. Depuis sa mise en place, le dispositif est désormais mûr pour être évalué et analysé finement. Ainsi, la DDEC a passé commande à l'ICT-ISFEC afin de réaliser cette étude évaluative et d'objectiver l'impact d'un accompagnement en équithérapie sur les difficultés que les enfants ciblés rencontrent dans leurs apprentissages et le « devenir élève ».

Trois phases composent cette recherche qui a pour vocation de devenir action : **Phase 1** : Phase exploratoire et état des lieux de l'existant (2019), **Phase 2** : Approfondissement de l'état des lieux et vérification des premières hypothèses (2019-2020), **Phase 3** : Mise en place d'un dispositif d'expérimentation impliquant les différentes parties prenantes et évaluation (2020-2022).

Résultats / perspectives

La phase exploratoire s'appuyant sur de l'observation directe des séances d'équithérapie et indirecte (entretiens, participation à des équipes éducatives) a été menée de janvier à juin 2019. Le traitement des données s'est réalisé via une analyse de contenu qualitative et une analyse interactionnelle partielle. Les données recueillies n'ont pas permis d'établir de lien direct observable entre séances d'équithérapie et effets sur les difficultés d'apprentissage et le devenir élève. Ceci notamment parce que l'équithérapie est un dispositif qui fonctionne comme un système de médiation incluant différentes parties prenantes (élève ; poney ; équithérapeute / psychologue de l'éducation d'une part, enseignants ; chef d'établissement, parents et éventuellement d'autres professionnels suivant l'enfant d'autre part) et variables dont il faut tenir compte pour évaluer le dispositif. Celles-ci n'ont pas toutes pu être intégrées lors de cette phase exploratoire. Par ailleurs, l'espace thérapeutique proposé aux élèves fonctionne parallèlement à l'espace éducatif/scolaire. Le manque d'articulation entre ces deux espaces et les acteurs de ce système pose donc question. Il convient donc de compléter ces données de façon à mieux prendre en compte le fonctionnement systémique du dispositif et d'envisager avec les acteurs concernés les moyens concrets de générer une coordination entre les deux espaces mentionnés.

Au cours de l'année 2019-2020, deux étudiantes de Master 2 MEEF sont investies dans la recherche (Phase 2) pour approfondir et valider les premiers résultats de la phase 1 à partir de données fiables. Elles vont mener des entretiens avec les différents acteurs, les analyser et enfin, identifier des pistes d'action pour la phase 3 « recherche action » : création d'outils et expérimentation avec les parties prenantes volontaires.

Mylène Jacquet-Galiacy

[1] Direction diocésaine de l'enseignement catholique

Enseigner l'interculturalité au service d'une nouvelle culture humaniste

« Humanités, Littérature et philosophie », un projet interculturel en 1ère générale.

La diversité est inhérente à toute société, et la reconnaissance des cultures minoritaires, partie intégrante des politiques éducatives liées à l'interculturel. Ce nouvel enseignement, en tressant représentations du monde, pouvoirs de la parole et rôle de l'argumentation, noue un dialogue interdisciplinaire-interculturel, source de réflexions pour nos étudiants. Pour leur apprendre à enseigner cette spécialité, le formateur proposera une séquence didactique « *Humanités d'hier à une culture humaniste d'aujourd'hui* » dont le support est un corpus de textes philosophiques du XVIe au XVIIIe siècle : J. de Léry, Montaigne et Montesquieu dont les récits de voyage diffusent un savoir humaniste né de la rencontre avec l'Autre et de l'interrogation sur l'Autre, constitutif d'une ouverture à la pluralité des cultures. Des textes de Rabelais incarnant ce « basculement dans la pensée occidentale dont Montaigne est le digne héritier : tous deux ont permis une profonde réforme de l'éducation[1]. » Écrits sur l'éducation, auxquels il faut ajouter ceux de Rousseau, favorisant un questionnement sur le système éducatif de leur époque, celui dont ils rêvaient et celui que nous vivons.

Pour ces Humanistes, valeurs et normes ne sont que des conventions culturelles dont le relativisme doit être nuancé pour ne pas mener à l'intolérance. Défendre avec Montaigne l'humaine condition, fruit d'une relation où l'Autre est reconnu comme un être singulier et universel, permet de jouter contre la tyrannie actuelle des minorités. Faute de soubassement culturel, la raison s'absente des débats ; re-lire les philosophes cités et ceux des Lumières aiguise l'esprit critique des lycéens et les conduit à mieux argumenter. Cet enseignement réalise ainsi un humanisme moderne où « chaque acte d'éducation prend son sens par la dimension de liberté qu'il confère à l'enfant et à l'adolescent[2]. » Les *bonae artes* s'y invitent car courtoisie et politesse participent aux vertus sociales du vivre ensemble.

Enfin, les Humanités numériques, discipline croisant Informatique, Arts, Lettres et Sciences humaines et sociales, s'intègrent dans cette séquence, illustrant les pouvoirs de la parole, celle qui informe vs celle qui manipule, pour émanciper les élèves de la violence verbale des réseaux sociaux. Seront inclus des ateliers humanistes où apprendre la rhétorique et sa technique au sein de débats, d'expériences d'oralisation de textes ; l'objectif étant la production par les élèves de discours éloquents avant le *Grand oral*.

Cette séquence se présente comme une approche interculturelle que nos étudiants prolongeront dans leurs expériences scolaires et universitaires.

Martine Cornet

[1] Extrait d'un dialogue entre le Ministre de l'Éducation nationale, J-M. BLANQUER, et le sociologue E. MORIN, publié dans la revue Sciences Humaines, janvier 2018, URL : http://www.scienceshumaines.fr/article/ Dernière consultation le 08/02/2020.
[2] Id.,

La littérature de jeunesse au service de l'interculturalité

La question qui sert de tremplin à cette recherche sur l'interculturalité est celle-ci : comment puis-je utiliser la littérature jeunesse dans ma pratique professionnelle pour favoriser l'interculturalité ?

L'enseignement du français, et plus particulièrement ici le support spécifique que représente la littérature jeunesse, sont donc envisagés comme des outils au service d'un enseignement des valeurs humanistes. Il s'agit dès lors de comprendre le concept d'interculturalité comme processus dynamique d'enrichissement mutuel, concept qui pourra être au cœur d'une future pratique pédagogique.
Ainsi, les objectifs et enjeux sont multiples. Du côté de l'étudiant de master MEEF[1] 1er degré, cette thématique lui permet de s'interroger sur son rôle d'enseignant en tant qu'acteur culturel, de réaliser que la littérature est un formidable outil au service des consciences, de réfléchir aux pratiques variées et réellement exploitables en classe pour développer l'interculturalité, de favoriser les ponts entre les disciplines : pont linguistique avec l'observation de la langue de l'autre ; pont géographique avec les différents pays évoqués dans les œuvres de littérature jeunesse ; pont avec les arts visuels si l'ouvrage propose des illustrations ou évoque des arts graphiques propres à une culture...

Plus concrètement, après avoir cerné les spécificités de l'interculturalité, puis défini la notion de « littérature jeunesse », il doit délimiter un corpus d'ouvrages parmi ceux recommandés par le MEN[2] et/ou parmi ceux qui ne font pas partie des listes officielles, dans lesquels l'interculturalité est en jeu. Il s'agit ensuite d'analyser la manière dont l'interculturalité est abordée dans l'ouvrage : quel(s) type(s) d'histoires ? Quelle(s) représentation(s) de l'autre ? Pour quels messages véhiculés ?...
L'étudiant-chercheur a donc l'opportunité au cours même de sa formation de développer sa culture littéraire, d'améliorer sa capacité à analyser des œuvres dans l'optique des futurs cours à préparer. De la sorte, sa pratique professionnelle s'enrichit : en fonction d'un niveau précis de classe et des objectifs visés, il lui faut envisager et concevoir des modalités d'exploitation du corpus choisi, qu'il expérimentera en classe et qui lui permettront ensuite d'avoir une approche réflexive de sa pratique.
Enfin et surtout, cette recherche a pour but de favoriser chez l'élève des connaissances et compétences exigées par le MEN. Parmi celles-ci : développer sa culture littéraire à travers l'étude de genres différents, faire émerger chez lui les représentations de l'étranger, et donc travailler la notion de « différence » et en débattre, être capable d'exercer son esprit critique quant à des notions d'intégration, d'inclusion, de tolérance, de vivre ensemble...bref, d'en faire un futur citoyen autonome, réfléchi et responsable.

Eric Hendrycks

[1] Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.
[2] Ministère de l'éducation nationale.

Faciliter la relation éducative

La personne de chacun, dans ses besoins matériels et spirituels, est au centre de l'enseignement de Jésus : c'est pour cela que la promotion de la personne humaine est le but de l'école catholique. (Jean Paul II, 1991).

Le Statut de l'enseignement catholique en France (2013) fonde l'éducation sur la dignité de la personne humaine dans son premier chapitre. L'article 3 affirme qu'« une éducation authentique a pour finalité la formation de la personne humaine ordonnée à sa fin Suprême » et l'article 6 met en exergue que l'école est un lieu privilégié d'éducation au service de la formation intégrale de la personne.
Comment faire vivre la « relation éducative » quand on est enseignant stagiaire?
Cette question est à l'origine d'une recherche qui s'inscrit dans la continuité d'un travail entrepris au sein de l'enseignement catholique de Midi-Pyrénées sur « l'éducation à la relation ». Elle intègre une lecture de l'arrêté du 1-7-2013 paru au B.O n°30 du 25 juillet 2013 définissant le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* qui précise que chaque enseignant doit prendre en compte la diversité des élèves en définissant les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs pour susciter l'intérêt des élèves.
La question de la « relation éducative » (Robbes, 2014) peut être traitée selon différentes focales. Dans le cadre de cette recherche, des perspectives sociologiques / psychosociologiques de l'éducation et des sciences du langage (lexicologie, syntaxe, pragmatique du discours et synergologie) sont associées afin d'étudier la relation éducative et ses composantes entre les enseignants et les apprenants en classe.

[1] Au regard de leurs vécus personnel et professionnel dans le cadre de leur formation initiale en alternance : en ISFEC, avec les tuteurs, inspecteurs, avec les chefs d'établissements, etc.

Un premier volet étudie la manière dont les professeurs stagiaires, lauréats des concours de recrutement de l'enseignement privé, entrent en relation avec les apprenants. Plus précisément elle se focalise sur une partie de la relation éducative à savoir la « relation d'autorité » (Robbes, 2006, 2014) entre les enseignants stagiaires et les apprenants des établissements catholiques dans les premier et second degrés (écoles, collèges, lycées, lycées professionnels et lycées technologiques), au regard des compétences attendues. De fait, les représentations[1] (Moscovici, 1989) et les pratiques de l'autorité des professeurs stagiaires dans le cadre de leur(s) classe(s) sont mises en regard.

Le second volet est axé sur la manière dont les apprenants reçoivent les pratiques pédagogiques des enseignants stagiaires. A partir d'une réflexion sur la notion de représentation (Moscovici, 1961), il s'agit ici, d'analyser les interrelations entre le rapport aux savoirs (Charlot, 1999) des enseignants et ceux des élèves. Cette approche cherche à mettre en exergue, pour chacun de ces publics et dans différentes matières, les représentations qui orientent positivement ou négativement la diffusion et la réception des savoirs.

Christelle Guillin, Martine Barbé

Voir bibliographie PAGE 28

Faire classe, faire cours à plusieurs : temporalités et rythmes d'un « vrai boulot »

Les pratiques enseignantes se transforment et s'ouvrent à un travail partagé. Plusieurs adultes agissent ainsi en co-intervention, dans un même espace-temps, pour faire apprendre des élèves : enseignant et ASEM en classes maternelles, professeur des écoles et enseignant spécialisé à l'école élémentaire, professeur d'enseignement général et professeur documentaliste au collège et au lycée, professeurs de différentes disciplines en lycée professionnel.
Nous proposons une approche de l'activité enseignante ainsi reconfigurée à partir des rythmes et temporalités qu'elle génère et nécessite. Cette approche compréhensive convoque et croise quatre entrées théoriques :

- Philosophique-pragmatique : l'expérience comme « à la fois un événement accompli et un processus » ; le rythme est « la variation ordonnée d'un flux d'énergie » la menant à son dénouement (Dewey, 2016, [1934]) ;
- Socio-phénoménologique : la construction sociale de la réalité (Luckmann, 1997) : la coordination de l'agir social requiert la synchronisation de flux de conscience et des catégories temporelles socialement objectivées ;
- Anthropologique et technique : d'une part, le rythme est au centre du processus d'hominisation de l'homme en participant à sa socialisation, et d'autre part, « l'ensemble du vécu » est susceptible de « création rythmique » (Leroi-Gourhan, 1964, Bidet, 2014). Ainsi la rythmicité de l'expérience de travail « devient une unité qualitative à construire » ;
- Enfin, microsociologique et temporaliste : le sujet est le principe organisateur de ses propres temporalités, bricolant, construisant, modélisant, consommant et projetant du temps, « mobilisant, ou non, les modes d'emploi du temps qu'il a intériorisés » (Rouch, 2006).

L'expérience temporelle rapportée et analysée est donc un temps vécu, agi, individuel et/ou social, subjectif et intersubjectif, inscrit dans des langages humains concrets. Ce dernier point entraine le choix d'une étude qualitative basée sur un recueil de données par entretiens compréhensifs avec les acteurs de ce travail partagé. Le traitement des données s'effectue par construction de catégories conceptualisantes. Nos premières études mettent en évidence :

- Des « constructions et structures temporelles » entre « activités organisatrices » (cadres, prescriptions temporelles) et « organizing local » (bricolages, construits et improvisation des acteurs) ;
- Des rythmes intériorisés des temps et de l'activité de travail rendant parfois impossible la synchronisation de l'activité des acteurs (temps au travail, temps de travail, temps du travail), traduisant des « disponibilités temporelles » différentes ;
- Des « moments de vrai boulot » dans lesquels la dimension qualitative de la rythmicité s'apprécie à travers « l'accord de deux personnes agissantes dans un environnement commun par le biais d'une attention réciproque et accomplie » (Luckmann, 1997).

Bruno Grave

Voir bibliographie PAGE 28

Lutter contre les inégalités socio-culturelles en enseignant la littérature patrimoniale

Les inégalités socio-culturelles et langagières parmi les élèves sont le premier facteur de difficultés pour mener les élèves à un acte de dévolution et d'engagement, dans les apprentissages et les tâches. Enseigner c'est tenter de vaincre cette assignation culturelle afin de donner aux élèves la possibilité de s'emparer des apprentissages.

L'une des tâches du professeur de français est de permettre aux élèves la fréquentation des textes de la littérature patrimoniale où s'expriment les codes communs d'identification, de savoirs et de langue qui insère un individu dans une culture. Il y a, en effet un écart entre l'injonction à la lecture préconisée dans le programme scolaire, la fréquentation de textes qui semblent décorrélés du monde actuel, et la volonté de permettre à l'élève de rencontrer ces textes, de lui permettre de se les approprier par le biais de l'imaginaire, de la sensibilité, sans renoncer à analyser, en entremêlant l'Histoire, le savoir et l'histoire personnelle. Comment varier les tâches d'apprentissage pour engager les élèves vers le but de maîtrise, comment déclencher le plaisir de la lecture et l'appropriation pour leur permettre de constituer leur bibliothèque intérieure, biais indispensables à la secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004)[1] des apprentissages, tout en adoptant des savoirs littéraires et culturels ?

Enseigner la littérature patrimoniale c'est donc contourner ces obstacles apparents, s'engager dans une pédagogie appropriative qui s'élabore sur le parti-pris de déléguer à l'élève la lecture personnelle. Il s'agit donc de créer les conditions de la liberté de lire et d'écrire, de laisser sa propre trace et d'accéder à son paradigme intérieur.... Le professeur de français doit accepter de ne pas valider toutes les pertinences de lecture de l'élève. Non qu'il soit absolument libre de lire, mais que la place donnée à la lecture subjective croît au détriment de la lecture, exhaustive, et enracinée dans un savoir institutionnellement validé.
Il ne s'agit pas de renoncer au sens de l'œuvre mais de permettre que la lecture subjective donne l'envie de s'approprier une lecture plus savante de l'œuvre. Ni de renoncer à l'exercice intellectuel qu'est l'analyse du texte, ni à la confrontation de la lecture personnelle qui est un lieu d'investissement subjectif, avec le moment de décentration cognitive, qui passe par la confrontation avec la lecture des autres. Mais il s'agit de laisser une place plus grande à l'expérience de lecture et à son activité axiologique, car le lecteur qu'est l'élève lit avec sa personnalité, son imaginaire, il déploie sa propre activité fictionnalisante, il porte des jugements personnels. L'activité au présent de la lecture et de l'écriture doit permettre l'appropriation du passé de l'écriture de la littérature patrimoniale. A la liberté de lire, se joint celle d'écrire, une écriture dite d'appropriation, qui est un acte de création, de recomposition, de liberté et de réflexion.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bénédicte Gazagne-Zamora

[1] Selon ces auteurs, la secondarisation, est le processus par lequel l'élève est amené à élaborer une signification scolaire des objets ainsi que des contenus d'apprentissage, produits du savoir. C'est donc une manière de s'approprier les apprentissages pour qu'ils fassent sens. Ce concept bien qu'assez ancien demeure déterminant dans l'approche de pédagogie par appropriation.

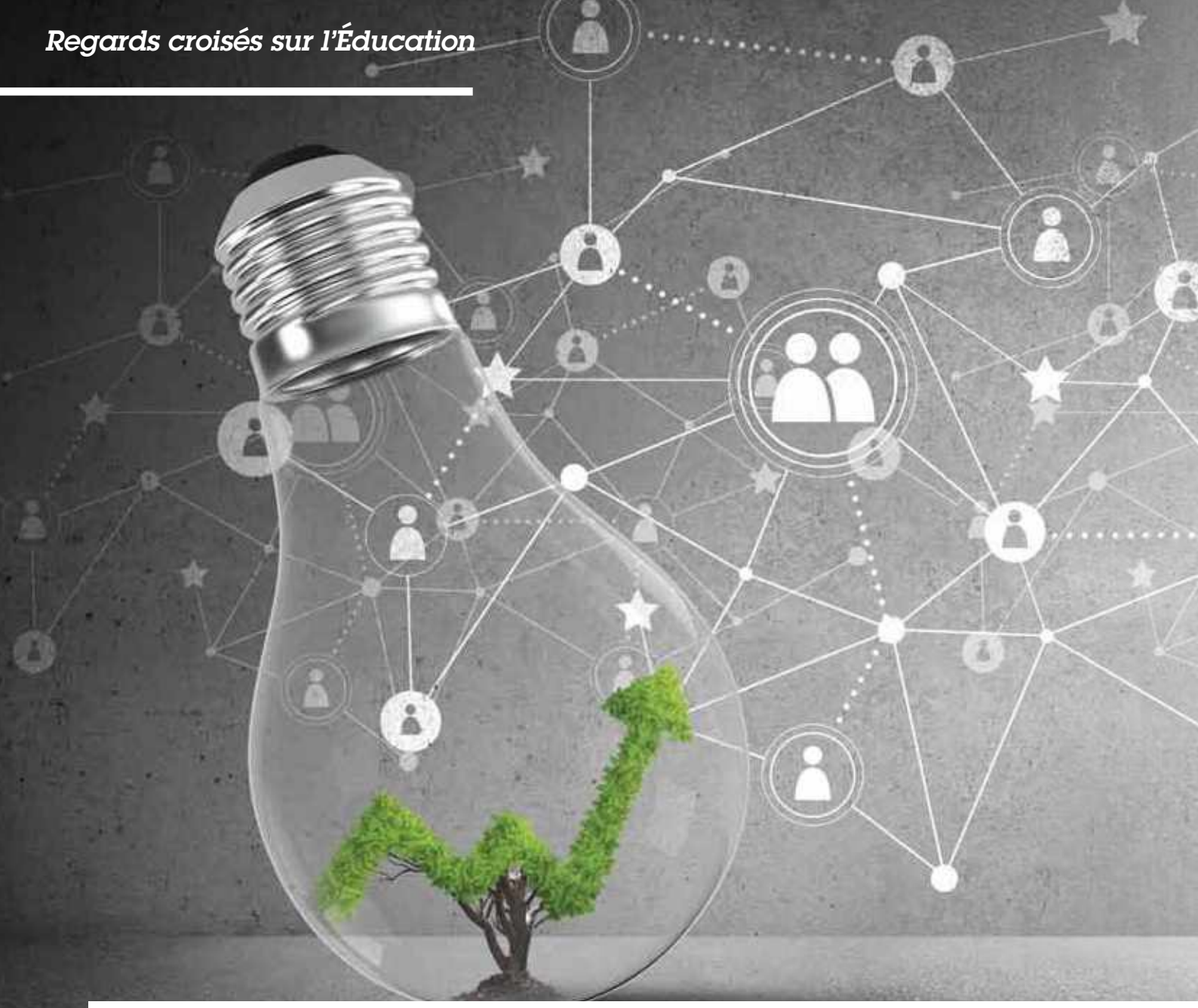
L'enseignement de la géographie à l'heure du numérique

Le fil conducteur de cette recherche est la mise en lumière des effets de l'introduction des outils numériques sur la géographie scolaire.
Le constat est simple. Depuis les années 1970 les outils informatiques - requalifiés depuis en numériques - ont peu à peu imprégné la discipline géographique.
D'abord envisagé par la géographie universitaire comme l'occasion de donner à sa branche physique des moyens supplémentaires pour observer, repérer les phénomènes ou encore améliorer leur description et leur compréhension, l'arsenal digital a aujourd'hui envahi l'ensemble du spectre géographique.
La démocratisation de l'informatique à partir des années 1980 (avec le recours massif à la télédétection) a fait entrer la géographique dans une ère technicienne. Un mot résume d'ailleurs à merveille cette évolution majeure : la géomatique (contraction de géographie et informatique). Grâce aux moyens techniques modernes les géographes ont pu faire une chose impossible jusqu'alors : observer la terre depuis l'espace proche. La décennie 1980 a vu l'expansion des techniques d'imagerie spatiale en lien avec la montée en puissance des préoccupations environnementales.
Rapidement les outils géomatiques ne se sont plus limités à la géographie physique et ses applications mais qu'ils ont irrigué l'ensemble de la discipline, en particulier la géographie humaine.
Par ailleurs, la multitude de données géographiques collectées sur le terrain vient la plupart du temps alimenter des systèmes d'information géographiques - logiciels de plus en plus puissants – à même de croiser des informations statistiques et cartographiques en temps réel.
La géographie, qui a mis une trentaine d'années à intégrer les outils informatiques, est touchée depuis les années 2000 par une seconde vague : celle de la généralisation des réseaux qui ont accéléré comme jamais auparavant la circulation de l'information. Leur place croissante est particulièrement visible dans le champ scolaire et cela constitue un changement considérable.
Cette abondance informationnelle, couplée à une injonction numérique de la part de l'institution, contribue à bouleverser l'enseignement de la discipline. Les professeurs doivent en effet adapter leurs pratiques face à des élèves placés dans une forme d'illusion quant à l'accès au savoir.
Tout cela amène logiquement des interrogations touchant à l'essence de la géographie comme des autres sciences humaines. L'on peut en effet se demander en quoi un flux d'information numérique serait-il plus pertinent que le contenu d'un manuel ou le lien sensible avec le terrain. Par ailleurs, l'organisation du monde est-elle facilitée dans ce contexte d'hyper-circulation du savoir ?

Ces évolutions rapides posent en définitive la question du rapport à la médiation technique. En d'autres termes, l'outil prime-t-il d'ores et déjà sur le contenu et l'analyse ? Apporte-t-il une réelle plus value ou n'est-il qu'un pis-aller ? Faut-il y voir le signe d'une discipline en plein questionnement sur la place de l'élève, sa posture, celle de l'enseignement et sa capacité a faire sien les innovations pour se renouveler ou, au contraire, une manifestation du « bluff technologique » que dénonçait Jacques Ellul (2012) ?

Ellul, J. (2012). *Le bluff technologique*. Hachette.

Olivier Damourette



Quand la pratique pédagogique se doit d'être innovante :

qu'en pensent les professeur.e.s et futurs professeur.e.s, comment le vivent-ils ?

Si la place fondamentale des innovations pédagogiques dans la formation a été très récemment rappelée par Cristol et Cavignaux-Bros (2019) et serait pour Cros (2017, p. 10) souvent citées comme un « moyen de sortir des apories liées aux objectifs et finalités complexes de l'école », force est de constater qu'il « n'en reste pas moins que cette innovation n'a jamais vraiment bénéficié d'un travail en profondeur sur sa signification, son sens et ses effets. N'est-ce pas essentiellement dû à la nouvelle identité que revêt l'école actuelle », où il est demandé aux professeur.e.s de performer dans leurs pratiques pédagogiques (Cros, 2017, p. 10) ?

En effet, la préoccupation constante des professeur.e.s pour améliorer leurs pratiques pédagogiques et, dans ce sens, innover sur le terrain, est reconnue comme un élément essentiel de leur professionnalité (cf. la compétence 14 des « compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation » : « s'engager dans des projets et démarches d'innovation pédagogique visant à améliorer sa pratique »). Cette injonction à innover dans leurs classes est le terreau d'un vif vécu émotionnel chez les professeur.e.s, qui ne mesurent d'ailleurs pas toujours précisément ce que recouvre cette injonction. Soulignons que, selon Cros (2013), plus de trois cents définitions de l'innovation auraient été recensées, participant à opaci-

fier sa perception par les professeur.e.s. Ainsi, la recherche entamée vise à explorer : (1) les réalités que recouvre ce concept chez les professeur.e.s de l'enseignement privé catholique sous contrat (i.e., leurs représentations) et leurs mises en pratique de l'innovation, (2) le « monde subjectif de l'enseignant » sur le versant des émotions suscitées par cette injonction (Letor, 2006, p. 17). Nous nous attendons, entre autres, à pouvoir déceler ce qui incite ou freine la mise en place de l'innovation pédagogique à la fois chez les professeur.e.s en poste et chez les futurs professeur.e.s qui sont en pleine « (re)construction identitaire » (Perez-Roux, 2016, p. 98), dans le premier et le second degré. Cette dernière population sélectionnée nous permettra de réinvestir les apports de cette recherche dans la formation des professeur.e.s en formation initiale.

Pour ce faire, un questionnaire composé de trois parties a été monté sur une interface en ligne via le logiciel Sphinx. La première partie permet de recueillir des informations sur les participant.e.s (e.g., date de naissance, genre, promotion). La deuxième partie vise à recueillir les représentations qu'ont les participant.e.s du concept d'innovation pédagogique (e.g., « Pour vous qu'est-ce que l'innovation pédagogique ? »). Enfin, à l'aide d'échelles standardisées de mesure de l'état émotionnel adaptées aux besoins de cette étude, la dernière partie s'attèle à mettre en lumière ce que la nécessité d'innover provoque émotionnellement chez les futurs professeur.e.s (pour une bonne synthèse sur les échelles de mesure, voir Gil, 2009). Un pré-test du questionnaire nous a invités à compléter principalement la partie 2 du questionnaire de sorte à appréhender plus finement les réalités de la mise en place de l'innovation pédagogique en classe. Le travail de Marsollier (2002) a permis d'enrichir notre réflexion pour arriver à l'ajout de deux questions au questionnaire : l'une portant sur le « quand » de l'innovation (i.e., « A quel(s) moment(s) songez-vous le plus souvent à innover ? ») et l'autre sur le « comment » innover (i.e., « Sur quelles composantes de la pratique vos innovations portent-elles ? »). La prochaine étape de cette étude consistera à recueillir les données auprès des futurs professeur.e.s, puis des professeur.e.s déjà en poste.

Sara Creissen, Béatrice Akissi-Boutin, Laura Brochet

Voir bibliographie PAGE 28

La place du numérique dans les apprentissages

Une profonde révolution des pratiques pédagogiques est en cours. La cause se situe dans le développement des technologies numériques. De nouveaux outils ont émergé et permettent la formation à distance, la réalisation de classes virtuelles ou tout simplement un apprentissage hybride. L'enseignant se retrouve plongé dans ces environnements riches en données sans pouvoir toutefois toutes les exploiter. Nos recherches actuelles visent d'une part à synthétiser ces données issues des plateformes de e-learning et d'autre part à proposer des outils innovants pour répondre aux besoins des chercheurs en sciences humaines. Par exemple, nous avons expérimenté l'utilisation de l'intelligence artificielle pour calculer des indicateurs à partir d'une connaissance imprécise, voire incertaine, exprimée par des enseignants. Les indicateurs peuvent porter sur l'acquisition de compétences, le décrochage, l'engagement, la participation... Ces indicateurs présentés dans un tableau de bord peuvent faciliter les remédiations de cours et une pédagogie davantage différenciée. Un autre exemple de nos recherches concerne l'analyse des réponses d'un questionnaire pour l'évaluation des enseignements qui utilise des questions fermées et ouvertes. Un traitement du langage naturel est nécessaire pour interpréter les réponses aux questions ouvertes. Nous avons proposé une méthode d'analyse formelle de concepts qui prend en compte les incertitudes inhérentes à ce traitement pour analyser les réponses.

Guillaume Petiot

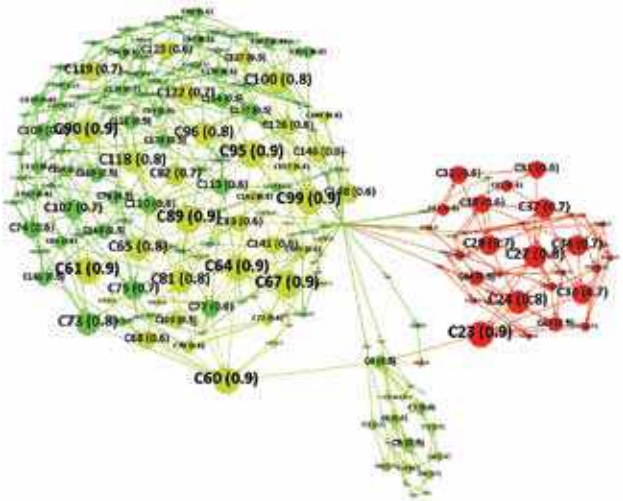


Figure SEQ Figure * ARABIC 2 : exemple d'un treillis de concepts incertains pour l'analyse d'un questionnaire

Programme européen SAT + (Streets&Trees[1]) :

de l'élève au formateur 2.0, enseigner par l'interculturel et la créativité pour s'autoformer et construire une citoyenneté européenne

SAT+ est un projet de recherche axé sur le « Vivre ensemble et l'interculturalité ». Il concerne des étudiants en MEEF à l'ISFEC François d'Assise, des enseignants stagiaires et titulaires (« mentors »), des chercheurs, des associations et institutions, des élèves du primaire et du secondaire. Il s'appuie sur les programmes erasmus+ et eTwinning. Il consiste à mettre en place des pratiques pédagogiques innovantes par le biais de la ludification et des TIC.

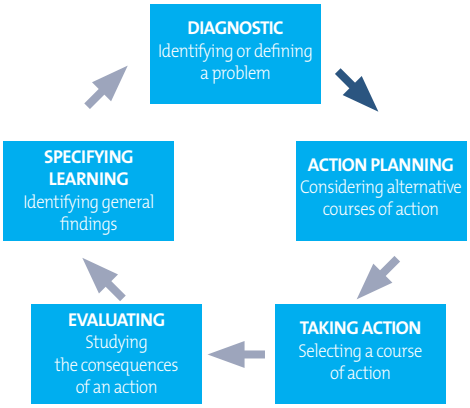


Fig. 1 Schéma de recherche-action de Susman (Catroux, 2002, p. 15)

La démarche théorique est centrée sur la pratique, relevant ainsi de la recherche-action (Dionne, 1998. Catroux, 2002), (fig 1). Le co-apprentissage, la co-construction des savoirs, la posture réflexive ou encore la co-operative inquiry sont sans cesse mobilisés. Les étudiants, véritables « praticiens-chercheurs », sont directement impliqués, à chaque étape. Leur formation s'enrichit du croisement des pédagogies innovantes française, belge et italienne. Elle permet de redonner du sens aux enseignements culturels et a pour objectif de diminuer les inégalités d'accès à ces savoirs (actions clés 1 et 2 du programme erasmus +).

L'intégration du processus créatif (Puozzo, 2016) et des TIC est la porte d'entrée retenue par les partenaires (Université Milan Biccoca, ENCBW Louvain la Neuve, ISFEC François d'Assise), en fonction de leurs propres expériences de recherche et d'innovation. Il s'agit de créer des outils adaptables à différents publics d'apprenants et à des contextes socio-culturels différents. L'intérêt pour l'ensemble des acteurs du projet est de consolider leurs connaissances scientifiques et disciplinaires (citoyenneté, littératures, SVT, théâtre...), de réfléchir à leur pratique, de travailler en équipes transnationales et transdisciplinaires et enfin de constituer une mallette pédagogique. Le travail en équipes transnationales participe au caractère

transectoriel et européen du projet. Le gain pour les élèves et les écoles concernés n'est pas non plus négligeable. Le projet permet d'atteindre et de développer des objectifs et des compétences transversales (fig. 2). Les étudiants sont invités à passer de la réflexion théorique à la pratique de classe dans le cadre d'une pédagogie active.

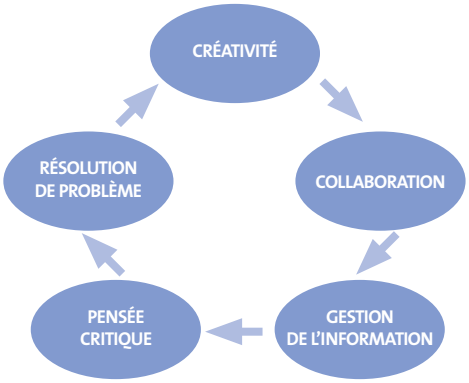


Fig. 2 Compétences transversales projet SAT+

Passer de la pédagogie de projet à la pédagogie active et à la posture réflexive des acteurs de l'enseignement nécessitent plusieurs changements dans les pratiques quotidiennes soulignés par Isabelle Sénécal (2015). Tout d'abord, l'environnement immédiat de l'apprenant doit être hautement technologique. On peut pour cela développer des partenariats avec des entreprises privées (des contextes réels permettront aux élèves de développer les compétences clés : créativité, collaboration, sens critique, pensée entrepreneuriale). Des programmes individualisés et le développement de la culture essai-erreur permet également d'optimiser le potentiel des jeunes et d'augmenter la motivation. Les enseignants deviennent ainsi des guides. Ils doivent ainsi être hautement qualifiés dans les domaines de l'apprentissage et des technologies et s'engager dans un processus de développement continu. Ils doivent promouvoir une pédagogie active, engageante pour l'élève, ancrée dans son époque et les nouvelles technologies, favorisant la multidisciplinarité et faisant comprendre à l'élève qu'il est un apprenant pour la vie. C'est l'objectif du projet SAT+ (fig. 3).

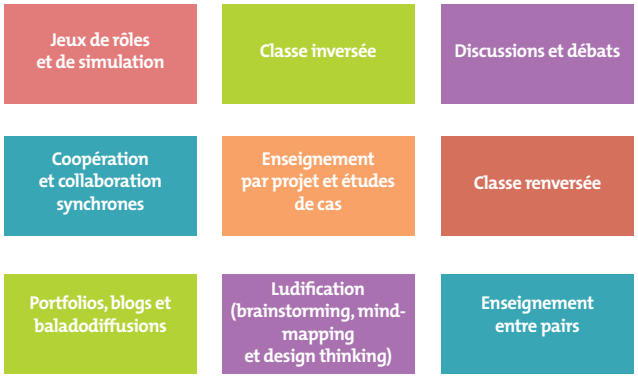


Fig. 3 Quelques exemples de stratégies d'enseignement qui placent l'étudiant et l'élève dans un rôle d'apprenant actif

Catherine Martin, Jean-Marc Bellamy

Voir bibliographie PAGE 28

[1] L'européen. HS. Juin 2017. URL : https://madmagz.com/fr/magazine/1108480
Chaine youtube StreetsandTrees : URL:https://wwwyoutube.com/channel/UC96Sv9YNl5KDpmU5yK6G3ow?view_as=subscriber
Baladodiffusion (renouvelée tous les ans). URL : https://izi.travel/browse/2c2b7b58-7966-42da-8bb3-453ecc8e1d30/fr

Une méthode au service de la prononciation dans l'apprentissage du français et des langues étrangères

Importance de la composante orale et de la bonne prononciation

Tous les théoriciens et praticiens qui s'occupent de l'enseignement des langues étrangères, reconnaissent aujourd'hui la grande importance de la composante orale de la langue étrangère étudiée.

Il est essentiel de souligner qu'à l'oral, pour se faire comprendre, une prononciation correcte est nécessaire, car celle-ci constitue la base de toute compétence communicative. La perception auditive et la reproduction correcte constituent des paramètres fondamentaux dans la construction de la compréhension puisque les sens transmis peuvent différer à partir de la mauvaise interprétation d'un phonème ou bien d'une caractéristique prosodique.

Lorsque nous apprenons une langue étrangère, nous avons des difficultés à percevoir certains sons et certaines caractéristiques prosodiques de cette langue. Nous sommes sourds à ces éléments parce qu'il s'agit des phonèmes et de la prosodie qui ne font pas partie du système phonologique et prosodique de notre langue maternelle.

Un apprenant a donc des difficultés de prononciation puisque le son proposé n'est pas convenablement perçu. Il est filtré par les cribles phonologique et prosodique de sa langue maternelle. La perception et la production sont donc en relation étroite mais c'est la mauvaise perception qui est responsable des erreurs de production.

Apport de la méthode verbo-tonale pour corriger la prononciation

Afin d'acquérir une bonne prononciation, nous avons besoin d'une méthode de correction qui soit efficace.

Dans les années 70 a été proposée une méthode de correction de la prononciation appelée verbo-tonale. Elle a été conçue par Guberina, Directeur de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb et elle fait partie intégrale de la méthodologie SGAV (Structuro-globale Audio-visuelle).

Selon les concepteurs de la méthode verbo-tonale, l'apparition des erreurs de prononciation des sons étrangers est causée non seulement par le crible phonologique de la langue maternelle, mais également par d'autres cribles situés à des niveaux différents. Il s'agit de six cribles s'organisant en une spirale puisqu'ils sont inter dépendants : phonologique, rythmico-mélodique, kinésique, proxémique, stylistique et dialectique.

La méthode verbo-tonale s'appuie sur les rapports que peuvent avoir les éléments faisant partie du macro-système composé d'un ensemble de micro-systèmes (ou de cribles). Les apprenants d'une langue étrangère doivent intégrer simultanément les éléments de chaque crible mentionné ci-dessus. Le travail phonétique peut uniquement se concevoir comme une activité faisant partie intégrante de tout l'apprentissage linguistique. L'enseignant va également utiliser les relations d'interdépendance entre les micro-systèmes pour effectuer un diagnostic de la faute de prononciation chez l'apprenant et aussi pour trouver le meilleur moyen de la corriger.

Le travail de recherche dans le cadre de la TR4 consiste à proposer des activités de correction de la prononciation des phonèmes et éléments prosodiques en s'appuyant sur la méthode verbo-tonale. Ces activités sont adaptées aux apprenants étrangers de toutes nationalités apprenant le français. Les résultats de cette recherche sont aussi proposés aux enseignants de langues étrangères dans les collèges et les lycées dans le cadre des formations continues assurées par les ISFEC Midi-Pyrénées, Saint Joseph et François d'Assise.

Bozena Billerey

Entrer par les émotions pour mieux apprendre à comprendre

La compréhension de textes est une compétence primordiale dans le parcours scolaire d'un.e élève et plus largement dans le développement d'un individu. Cette compétence est d'ailleurs largement reconnue tant dans le contexte national (e.g., dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015) que dans le contexte international, comme peuvent en témoigner les différentes études internationales menées telles que PISA (2018) ou PIRLS (2015). Les constats, qui ne sont pas récents (cf. le rapport n°2005-123 de l'Observatoire national de la lecture), montrent que cette compétence gagnerait à être travaillée le plus tôt possible, dès la maternelle en situation d'écoute, afin notamment de réduire les effets liés aux différences d'appartenance sociale. Ils montrent aussi que la compréhension devrait être enseignée de manière explicite aux élèves, pour leur apprendre à apprendre à comprendre, et les amener à devenir de bons compreneurs autonomes. De ce fait, le travail sur les compétences les plus complexes (e.g., la production d'inférences par rapport au simple prélèvement d'informations dans un texte) mériterait d'être renforcé. Enfin, doivent être repensées les formations initiales et continues des enseignant.e.s.

De nombreuses recherches en psychologie cognitive ont porté précisément sur la compréhension chez l'enfant, de textes issus de la littérature jeunesse. Ces recherches font

état de trois compétences essentielles à travailler simultanément (Blanc, 2010 ; voir aussi Guéraud & Royer, 2017) : (1) la capacité à repérer la structure d'un texte (cf. les travaux menés sur la structure narrative d'une histoire à distinguer du traditionnel schéma narratif de Boisclair, Makdissi, Sanchez, Fortier & Sirois, 2004 ; Filiatrault-Veilleux, Bouchard, Trudeau & Desmarais, 2015 ; Makdissi & Boisclair, 2004) ; (2) la capacité à auto-évaluer le produit de sa compréhension (compétence sur laquelle le ministère met fortement l'accent dans les repères annuels de progression de 2019 du cycle 2 au cycle 4) ; (3) la capacité à produire des inférences en faisant du lien entre les informations présentes dans le texte mais également en mobilisant des connaissances générales et spécifiques sur le monde. Le travail sur la production d'inférences dans la recherche comme dans la pratique de classe (e.g., avec le scénario pédagogique Narramus) porte particulièrement sur les inférences prédictives, c'est-à-dire la capacité à anticiper la suite d'un texte (voir Creissen & Blanc, 2018b ; de Koning, Wassenburg, Ganushchak & Steensel, 2019) et sur les inférences émotionnelles, c'est-à-dire la capacité à déceler les émotions ressenties par les personnages des histoires (e.g., Diergarten & Nieding, 2016).

Ces dernières années, les recherches ont largement porté sur la dimension émotionnelle des textes. Cette dimension participe activement à la cohérence de l'élaboration de la représentation mentale du texte (Wassenburg, Beker, van den Broek & van der Schoot, 2015). Elle est également étroitement liée à la dimension causale (e.g., Widen & Russel, 2011) « car les ressentis du personnage incitent à établir des liens de nature causale avec les événements qui les ont suscités » (Quenette & Blanc, 2017, p. 505) pour en trouver la cause (Vendeville, Brechet & Blanc, 2015) ou la conséquence (Gouin-Décarie, Quintal, Ricard, Deneault & Morin, 2005). De surcroît, Blanc (2010) ainsi que Creissen et Blanc (2017) ont montré que cette dimension était également composée de trois sous-composantes qu'il convient de distinguer pour plus de finesse dans les études : (1) les émotions explicitement mentionnées dans le texte (e.g., « je suis heureuse »), (2) les émotions traduites par un comportement (e.g., « j'arbore un large sourire »), (3) les émotions nécessitant la production d'une inférence (e.g., « j'ai gagné au loto »). A noter que la production d'inférences émotionnelles est la composante qui reste accessible le plus tardivement chez les enfants car elle requiert des connaissances sur le monde (i.e., un certain vécu émotionnel), des connaissances en vocabulaire (i.e., nom des émotions), une capacité à se mettre à la place des personnages de l'histoire pour imaginer ce qu'ils peuvent ressentir (cf. la théorie de l'esprit).

L'étude de l'appréciation de l'humour serait une porte d'entrée dérobée pour explorer la dimension émotionnelle. D'une part, pour les enfants, la présence d'humour dans des histoires humoristiques de littérature jeunesse leur permet d'entrer plus aisément dans le monde du récit, tout en s'amusant et en ressentant des émotions positives (Humbeeck & Berger, 2010 ; Zimmermann, 2003). D'autre part, les recherches en psychologie qui ont porté sur les processus cognitifs et émotionnels engagés dans le traitement d'informations humoristiques (e.g., Bariaud 1983 ; Loizou & Kyriakou, 2016 ; Thommen & Suchet, 1999) ont montré que l'appréciation de l'humour (i.e., l'évaluation du caractère humoristique de stimuli : « c'est drôle », « c'est pas drôle ») serait la résultante d'une lecture émotionnelle des informations humoristiques (i.e., « ça me plaît », « ça me déplaît »). La compréhension de l'humour serait une compétence plutôt attribuée au traitement cognitif des informations puisqu'elle nécessiterait la production d'inférences (Creissen & Blanc, 2018a ; Blanc, Creissen & Brigaud, 2018). A noter que Lefort (1992) a dévoilé chez les jeunes enfants que l'appréciation de l'humour n'impliquerait pas nécessairement sa compréhension. Chez les enfants plus âgés (i.e., 11 ans) et les adultes la compréhension serait un prérequis incontournable à l'appréciation. Cet objet de l'humour invite donc les chercheurs et chercheuses à interroger le lien entre émotion et cognition. Pour terminer, ces dernières années de nombreux travaux ont fleuri sur l'utilisation de l'humour en contexte scolaire (pour une bonne revue de littérature voir Banas, Dunbar, Rodriguez & Liu, 2011). L'humour est maintenant considéré comme une possible entrée pédagogique (e.g., Escallier, 2009) en ayant des effets sur l'atmosphère de la classe (e.g., Ziv et Ziv, 2002), sur les situations d'interactions entre les enseignant.e.s et leurs élèves (Petitjean & Priego-Valverde, 2013), en favorisant certaines compétences cognitives d'attention et de mémorisation (e.g., Garner, 2006)...

Sara Creissen

Voir bibliographie PAGE 28

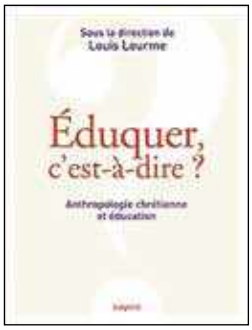
Les Assises annuelles

Depuis la création de la TR4 (Enseignement, Innovation, professionnalisation) de l'Unité de recherche Céres en 2017-2018, ses membres se rencontrent en Assises une fois par an durant le deuxième semestre universitaire.
Ce groupe de recherche est composé d'une quarantaine de chercheurs et professionnels de l'Education et coordonné scientifiquement par un enseignant-chercheur de l'ICT. A cet égard le fonctionnement dudit groupe permet à tous les acteurs institutionnels d'être partie-prenante dans la vie et la gouvernance de la TR4.
Journée de rassemblement, les Assises sont d'abord l'occasion et l'objet d'échanges pour ses acteurs géographiquement éloignés (régions Occitanie, Aquitaine, Ile de France...).
De plus, elle représente un moment pour affiner l'organisation de ce groupe de recherche. Après présentation en séance plénière de l'état des projets sur l'année écoulée, un temps est alloué à la programmation de l'année suivante en termes de séminaires de travail, journées d'études, et valorisation des travaux. Enfin un fonctionnement sous forme de réunions de travail en groupe permet aux membres des projets de se réunir pour un temps de réflexion essentiel à leurs poursuites.

Christelle Guillin

Éduquer, c'est-à-dire ?

Anthropologie chrétienne et éducation



Louis Lourme (dir),
Éduquer c'est-à-dire ?
Anthropologie chrétienne et éducation,
Paris, Bayard, 2019

Quels hommes et quelles femmes voulons-nous former ? C'est, en somme, à cette question fondamentale que nous invitent Louis[1] Lourme[1] et Matthieu Pommiers[2] . Alors que les établissements cherchent dans de nouvelles méthodes pédagogiques, dans des aménagements du temps scolaire, dans leur histoire et le charisme des fondateurs, des réponses aux défis éducatifs de notre temps, cet ouvrage nous invite à comprendre quelle vision de l'Homme le christianisme propose. Heureuse et nécessaire aventure, car au-delà d'une approche volontiers techniciste de l'éducation, c'est le cœur même de la proposition chrétienne de l'éducation qui est exploré ici. L'ouvrage permet d'en saisir son apport singulier, et, pour l'Enseignement Catholique spécifiquement, propose une vraie réflexion sur son caractère propre.

Le livre, s'il est d'une passionnante lecture pour les professionnels, sera utile à tous ceux qui cherchent un sens à l'éducation. Il peut être lu in extenso comme butiné par chapitre. Porté par les neuf auteurs (une vraie sélection nationale !), dans une diversité de regards et de styles (variété fait beauté !), l'ouvrage explore tout autant la question de la fraternité que l'importance de la parole. Le dialogue est bien pensé entre réflexion intellectuelle ambitieuse et exemples concrets, en particulier pour les auteurs engagés quotidiennement en établissement scolaire.

Comment désormais, lecture finie, se saisir seul ou en équipe de ces passionnantes contributions pour réfléchir ensemble, dans le quotidien de nos établissements ? Comment faire pour que l'ouvrage partant d'une réflexion intellectuelle puisse désormais irriguer la pratique même des établissements ? En le diffusant largement comme en encourageant les équipes à en faire elle-même la lecture et à en débattre ensemble. Loin de clore un débat ou de figer une pensée, le livre permet d'ouvrir un dialogue et invite à l'échange. Nos journées pédagogiques de fin d'année y gagneront alors en densité, en hauteur et en fraternité.

Emmanuel RABATEL

[1] Professeur agrégé et docteur en philosophie. Il est chercheur associé au sein du laboratoire SPH (Sciences Philosophie Humanités) de l'Université Bordeaux Montaigne. Il est aussi chef d'établissement de l'Ensemble scolaire Saint-Joseph de Tivoli à Bordeaux.
[2] Directeur de l'ISFEC François d'Assise, membre de Céres et du comité de pilotage institutionnel de la TR4.

La documentation au service de la recherche et de la formation

Quelle place a le centre de ressources documentaires dans vos instituts ?

• **ISFEC Saint Joseph Montpellier :** Le CRD est au cœur de la vie de l'institut. Deux documentalistes, à temps partiel, permettent l'ouverture de ce lieu quasiment sans discontinuer du lundi au vendredi de 8h à 17h ou 18h.

• **ISFEC Midi Pyrénées :** Situé au cœur des locaux de l'ISFEC Midi Pyrénées, il a été créé au début des années 2000 lors de la fusion des organismes de formation des enseignants de l'enseignement privé. Son fonds documentaire était originellement consacré aux enseignants du primaire. Il s'est ensuite enrichi en fonction des nouvelles formations continues (concours internes/CAPPEI/DU et titre de formateur, titre de dirigeant) et surtout suite à la création du Master MEEF pour atteindre 4500 ouvrages environ.

• **ISFEC François d'Assise :** il n'existe plus dans nos locaux de centre de documentation animé. Il y a un fonds documentaire en libre accès mais nous privilégions désormais l'accès aux collections via le numérique pour augmenter la documentation, garantir son actualisation permanente et le rendre accessible à tous tout le temps et depuis n'importe où.

Comment est-il utilisé ?

• **ISFEC Saint Joseph :** Véritable espace d'accueil et de conseil auprès de nos publics, particulièrement des étudiants en formation, des formateurs, le CRD a été réaménagé et informatisé voilà plus de dix ans et possède désormais un fonds documentaire en constante évolution de quelques 22000 références. Besoin d'un livre, d'un article, d'une tablette, d'un ordinateur en prêt ou simplement d'un espace de travail en groupe : c'est le point de rendez-vous. Une politique active d'achats et d'abonnements vient servir la formation, la recherche, les échanges. Véritable espace de culture, ses rayons littérature de jeunesse, formation/professionnalisation, pédagogie et psychologie, entre autres, honorent l'esprit de la maison : lieu de passage, de rencontres de tant de personnes, êtres en relation.

• **ISFEC Midi Pyrénées :** il est un lieu d'étude, de recherche et d'emprunt mais aussi un lieu de formation et d'apprentissage (travail collectif favorisé et organisation de cours nécessitant l'accès aux ressources documentaires) et un espace de travail et d'accompagnement formel et informel des étudiants pour leur mémoire de master par le gestionnaire du centre. Si, numériquement, sa visée principale demeure la professionnalisation des enseignants, un fort accent a été mis sur la dimension recherche : lien avec l'équipe TR4 pour les achats en lien avec les axes de recherche, revues spécialisées. Par ailleurs une complémentarité avec la bibliothèque de l'ICT a été favorisée en évitant les achats en doublon : la pédagogie et les sciences de l'éducation devenant le domaine exclusif du CDR et les contenus disciplinaires scientifiques utiles pour la préparation des concours et la recherche celui de la BU (tant au niveau des livres que des abonnements).

A l'avenir quels sont vos projets pour vos CRD ?

• **ISFEC Saint Joseph Montpellier :** Un des projets actuels de l'ISFEC pour son CRD est celui d'une amplification de sa politique de communication et d'information, notamment par la mise en place d'une veille informationnelle renouvelée. Le portail du CRD de l'ISFEC, d'ailleurs accessible en ligne, https://doc.isfec-montpellier.org, sera certainement, d'ici peu de temps, l'interface de cette veille. Au plaisir de vous y retrouver !

• **ISFEC François d'Assise :** il nous semble que les besoins des étudiants aujourd'hui sont triples : pouvoir bénéficier tout le temps et partout d'un fonds documentaire actualisé conséquent indispensables à leurs études, d'espaces de travail calmes et confortables pour travailler seul ou en petits groupes et pouvoir bénéficier d'un accompagnement. Nous rêvons donc d'un abonnement numérique mutualisé entre l'ICT et nos ISFEC à un fonds documentaire le plus large possible et de pouvoir disposer dans les locaux du nouveau campus qui devrait voir le jour en 2022 d'espaces de travail personnels et collectifs adaptés et animés.

• **ISFEC Midi Pyrénées :** Le projet prioritaire de l'ISFEC est la mise en ligne de son catalogue sur le Système universitaire de documentation (SUDOC), catalogue collectif des bibliothèques universitaires françaises. En effet, il s'agit de faciliter la recherche en ligne et de renforcer la cohérence et la complémentarité de l'offre documentaire commune au CDR et à la Bibliothèque de l'ICT. Par ailleurs, notre souhait est de développer la documentation électronique, en particulier en garantissant l'accès électronique aux mémoires de Master.

Ludovic Guilloux, Matthieu Pommiers et Thierry Pujos

Le caractère propre : une histoire d'incarnation ?

. Bro Bernard, *La beauté sauvera le monde*, Cerf, 1990
. Danielou Madeleine, *L'éducation selon l'esprit*, Plon, 1939
. Danielou Madeleine, *Action et inspiration*, Beauchesne, 1997
. Lena Marguerite, *L'Esprit de l'Éducation, Parole et Silence*, 2004
. Margron Véronique, *Beauté et mystère du visage humain*, document sonore, 2019
. URL : https://dimanche.retraitedanslaville.org/dimanche-26-mai-2019/ (dernière consultation le 8 janvier 2019)
. Moog François, « Une éducation intégrale au service d'un humanisme intégral », dans Louis Lourme (dir), *Éduquer c'est-à-dire ? Anthropologie chrétienne et éducation*, Paris, Bayard, 2019
. Mounier Emmanuel, *Le personnalisme*, PUF, 1949
. Pape François, *Evangelii gaudium*, Rome, Vatican, 2013. Voir le chapitre 3 : L'*annonce de l'Evangile*
. Nouwen Henri, *Lettre à un ami sur la vie spirituelle*, Novalis, collection Gros caractères, février 2010
. Sesbouë Bernard, *L'homme merveille de Dieu*, Salvator, collection Forum , 2015
. Théobald Christoph, *Urgences pastorales*. Comprendre, partager, réformer, Montrouge, Bayard, 2017
. Théobald Christoph, *L'Europe, terre de mission*, Cerf, 2019

Faciliter la relation éducative

- Jean Paul II. (1991, novembre). Discours au 1er Congrès de l'École Catholique en Italie. *Osservatore Romano*, 24, novembre.
- Robbes, B. (2014). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? *Recherches & éducations, 11. 125-139.* URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2161 (dernière consultation le 20 mai 2020).
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. Dans site du CRAP Les cahiers pédagogiques. URL : https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite (dernière consultation le 28 mai 2020).
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir), Les représentations sociales. 62-86. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris : PUF. Nouvelle Édition 1976.
- Charlot, B. (1999). *Du Rapport au Savoir* (Eléments pour une théorie. Economica. Éducation poche.

Faire classe, faire cours à plusieurs : temporalités et rythmes d'un « vrai boulot »

- Dewey, J. (1934). L'art comme expérience, Paris : Gallimard, Folio-Essais (Edition de 2016).
- Rouch, J.-P. (2006). Une approche compréhensive des emplois du temps : cahiers-temps et chronostyles, in Thoemmes, J., De Terssac, G., (coord.), Les temporalités sociales : repères méthodologiques, Toulouse : Octarès, pp. 105-119.
- Bidet, A. (2014). Les temporalités de l'activité : rythmicités et style de vie au travail, in Monchatre, S. & Woehl, B., Temps de travail et travail du temps, Paris : Publications de la Sorbonne, p. 71-81.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). Le geste et la parole (tomes 1 et 2). Paris : Albin Michel. Edition 2004.
- Luckmann, T. (1997). Les temps vécus et leurs entrecroisements dans le cours de la vie quotidienne, Politix, vol. 10, n°39, Troisième trimestre 1997. pp. 17-38.

Quand la pratique pédagogique se doit d'être innovante

- Cristol, D., & Cavignaux-Bros, D. (2019). L'innovation en formation : Perspectives numériques. *Education permanente*, 2(219), 41 53.
- Cros, F. (2013). De l'initiative à l'expérimentation : La longue vie du soutien à l'innovation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(3), 63–88. https://doi.org/10.3917/lsdle.463.0063
- Cros, F. (2017). *Innovation et société : Le cas de l'école.* ISTE éditions.
- Gil, S. (2009). Comment étudier les émotions en laboratoire ? *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 15 24.
- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : Le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 53, 1 36.
- Marsollier, C. (2002). L'innovation pédagogique : Ses figures, son sens et ses enjeux. *Expressions*, 22, 09–32.
- Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : Une identité professionnelle en construction. *Staps*, 3, 57–69. https://doi.org/10.3917/sta.073.69

Programme européen SAT + (Streets&Trees)

Dionne, H. (1998). Le développement par la recherche-action. Paris : L'Harmattan, Coll. Outils de Recherche.
Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXI, N° 3. 8-20.
Puozzo, C., Wentzel, I., Wentzel, B. (2016). Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants. Revue française de pédagogie, vol. 197, n° 4. 35-50.
Sénécal, I. (2015). Un monde en changement. URL: https://o9.ticfga.ca/files/2015/09/Un-monde-en-changement.pdf

Entrer par les émotions pour mieux apprendre à comprendre

- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S.-J. (2011). A review of humor in educational settings : Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115–144. https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867
- Bariaud, F. (1983). *La genèse de l'humour chez l'enfant*. PUF.
- Blanc, N. (2010a). La compréhension des contes entre 5 et 7 ans : Quelle représentation des informations émotionnelles ? *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 64(4), 256. https://doi.org/10.1037/a0021283
- Blanc, N. (2010b). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- Blanc, N., Creissen, S., & Emmanuelle, B. (2018). Les dessins humoristiques pour appréhender les compétences inférentielles des enfants âgés de 6 à 10 ans : Apports et perspectives. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 155, 425 434.
- Blanc, N., & Quenette, G. (2017). La production d'inférences émotionnelles entre 8 et 10 ans : Quelle méthodologie pour quels résultats? *Enfance*, 4, 503–511. https://doi.org/10.4074/S0013754517004141
- Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez, C., Fortier, C., & Sirois, P. (2004). La structuration causale du récit chez le jeune enfant. *Actes du colloque international de l'AIRDF*.
- Boisclair, Andrée, Makdissi, H., Fortier, C., Sanchez, C., & Renaud, J. S. (2004). *Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance* [Rapport de recherche].
- Creissen, S., & Blanc, N. (2017). *Quelle représentation des différentes facettes de la dimension émotionnelle d'une histoire entre l'âge de 6 et 10 ans? Apports d'une étude multimédia*. 62(2), 263 277. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2015.07.006
- Creissen, Sara, & Blanc, N. (2018a). Le Petit Nicolas : Une fenêtre ouverte sur la compréhension de l'humour chez l'enfant ? In *Le Petit Nicolas s'invite à l'école : Quand Psychologie rime avec Pédagogie* (PULM, p. 81 91).
- Creissen, Sara, & Blanc, N. (2018b). Que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire ? Quand les émotions du petit Nicolas invitent à produire des inférences prédictives. In *Le Petit Nicolas s'invite à l'école : Quand Psychologie rime avec Pédagogie* (PULM, p. 41 52).
- de Koning, B. B., Wassenburg, S. I., Ganushchak, L. Y., Krijnen, E., & van Steensel, R. (2020). Inferencing questions embedded in a children's book help children make more inferences. *First Language*, 40(2), 172–191. https://0.1177/0142723719894770
- Diergarten, A. K., & Nieding, G. (2016). Online emotional inferences in written and auditory texts : A study with children and adults. *Reading and Writing*, 29(7), 1383 1407. https://10.1007/s11145-016-9642-z
- Escallier, C. (2009). Pédagogie et humour : Le rire comme moyen de construction d'un public attentif d'une salle de classe. *JoLIE*, 2, 105–114.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2015). Inferential comprehension of 3–6 year olds within the context of story grammar : A scoping review. *International journal of language & communication disorders*, 50(6), 737–749. https://10.1111/1460-6984.12175
- Garner, R. L. (2006). Humor in Pedagogy : How Ha-Ha can Lead to Aha! *College Teaching*, 54(1), 177 180. https://doi.org/10.3200/CTCH.54.1.177-180
- Gouin-Décarie, T., Quintal, G., Ricard, M., Deneault, J., & Morin, P. L. (2005). La compréhension précoce de l'émotion comme cause de l'action. *Enfance,* 57(4), 383–402. https://doi.org/10.3917/enf.574.0383
- Humbeeck, B., & Berger, M. (2010). *L'Humour pour Aider à Grandir.* Editions mols.
- Lefort, B. (1992). Structure of verbal jokes and comprehension in young children. *Humor: International Journal of Humor Research*, 1 2(5), 149 163. https://doi.org/10.1515/humr.1992.5.1-2.149
- Loizou, E., & Kyriakou, M. (2016). Young children's appreciation and production of verbal and visual humor. *Humor*, 29(1), 99–124. https://doi.org/10.1515/humor-2015-0131
- Petitjean, C., & Priego-Valverde, B. (2013). Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande. *Langage et société*, 144(2), 41 63. https://doi.org/10.3917/ls.144.0041
- Royer, C., & Guéraud, S. (2017). Le développement de la compréhension. In *Traité de Psychologie du développement* (p. 237 250). Elsevier Masson.
- Thommen, E., & Suchet, C. (1999). Humour et intentionnalité chez l'enfant : Incongruités de propriétés entre l'homme et l'animal. *L'année psychologique*, 67, 215 238.
- Vendeville, N., Brechet, C., & Blanc, N. (2015). Savoir identifier et marquer graphiquement les émotions du personnage d'un récit : Rôle de l'événement déclencheur de l'émotion. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(2), 1 12. http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000011
- Wassenburg, S. I., Beker, K., van den Broek, P., & van der Schoot, M. (2015). Children's comprehension monitoring of multiple situational dimensions of a narrative. *Reading and writing*, 28(8), 1203–1232. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9568-x
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2011). In building a script for an emotion, do preschoolers add its cause before its behavior consequence? *Social Development*, 20(3), 471–485. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00594.x
- Zimmermann, L. (2003). De l'humour dans la théorie littéraire. *Littérature et phénoménologie*, 132, 100–111. https://doi.org/10.3406/litt.2003.1824
- Ziv, A., & Ziv, N. (2002). *Humour et créativité en éducation : Approche psychologique. Creaxion.*

Béatrice Akissi-Boutin
est HDR de Lettres et sciences humaines, sciences du langage et membre associée de Céres (TR4). Elle mène des recherches pour améliorer le vécu des publics scolaires à besoins spécifiques du fait de leur plurilinguisme ou de leurs très grandes difficultés scolaires.

Martine Barbé
est docteur en psychologie du développement. Elle enseigne à l'ISFEC de Toulouse et à l'ICT. Membre associée de TR1 et TR4, ses recherches portent sur la construction de l'identité à l'adolescence. Elle enseigne également en tant que professeur documentaliste au collège-lycée Les Maristes à Toulouse.

Jean-Marc Bellamy
est certifié en lettres modernes et enseigne au Collège Notre-Dame de la Salle de Marmande. Il est tuteur pour l'ISFEC François d'Assise et participe au projet de recherche-action SAT+. Dans ce cadre, il s'implique dans le développement d'une mallette pédagogique proposant des outils innovants pour les différents acteurs de l'enseignement.

Bozena Billerey
est maître de conférences en sciences du langage de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines et Vice-Rectrice chargée de la vie universitaire et des formations d'Etat à l'ICT. Membre de Céres (TR4), ses recherches en Sciences du langage et en didactique du FLE portent en particulier sur la correction de la prononciation chez les apprenants qui apprennent le français ainsi que sur l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France.

Laura Brochet
est formatrice à l'ISFEC François d'Assise. Membre associée de Céres (TR4), ses recherches en sciences de l'information et de la communication portent sur les pratiques numériques des publics jeunes et le numérique éducatif.

Laetitia Carrio
est maître de conférences en sciences du langage et directrice de l'ISFEC Midi-Pyrénées. Membre de Céres (TR4) et du comité de pilotage institutionnel de TR4.

Martine Cornet
est Docteur ès Lettres (Littératures française, francophones et comparée). Elle enseigne à L'ISFEC François d'Assise (parcours Master et Capes Lettres modernes). Elle a participé et contribué à des colloques internationaux. Elle est membre associée de Céres (TR1 et TR4).

Sara Creissen
est docteure en psychologie du développement et adjointe de direction - Responsable de formation à l'ISFEC Saint-Joseph de Montpellier. Membre associée de Céres (TR4) et du laboratoire Epsylon à l'Université Paul-Valéry (Montpellier 3), EA4556, dans l'équipe Cognition, Emotion, Communication, Education (CECE), ses recherches s'orientent à la fois sur l'habileté de compréhension des élèves et sur la portée de l'humour dans le contexte scolaire.

Olivier Damourette
est maître de conférences en géographie à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'ICT. Membre de Céres (TR1, TR4, Chaire francophonies-migrations), il a travaillé sur le lien entre aide humanitaire et sédentarisation des nomades somali dans l'est du Kenya. Aujourd'hui ses recherches portent sur la prise en compte des mouvements migratoires dans un contexte d'évolution des causes et des conditions de la mobilité ; les questions liées au paysage dans la géographie scolaire ; l'impact de la numérisation du Monde dans l'enseignement de la géographie.

P. Christian Delarbre
est professeur de la Faculté de Théologie et Recteur de l'ICT. Membre de Céres (TR1 et TR4), ses recherches en ecclésiologie et théologie pratique portent en particulier sur l'évangélisation et la pastorale paroissiale.

F. André-Pierre Gauthier
est docteur en théologie est formateur-enseignant à l'Institut de La Salle (Paris).

Bénédicte Gazagne-Zamora
est docteure en Lettres modernes et arts, chargée d'enseignement à l'ICT et formatrice à l'ISFEC Midi-Pyrénées, Membre associée de Céres (TR1 et TR4), ses recherches portent sur l'enseignement de la littérature patrimoniale dans l'enseignement secondaire.

Bruno Grave
est formateur, docteur en sciences de l'éducation, ancien directeur de l'ISFEC St Joseph de Montpellier. Membre associé de Céres (TR4) et du LIRDEF EA-3749, Equipe TFD, Université Paul Valéry, Montpellier, ses recherches portent sur les rythmes et les temporalités dans les processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement et de l'éducation.

Christelle Guillin
est maître de conférences en sociologie à la Faculté libre des lettres et des sciences humaines de l'ICT. Membre de Céres (TR1, coordinatrice scientifique de la TR4) et membre du comité de pilotage institutionnel de TR4, ses recherches portent sur le rapport aux valeurs et aux normes inscrit dans les relations humaines (leadership, construction sociale des individus, mutations anthropologiques...).

Ludovic Guilloux
est directeur de l'ISFEC Saint Joseph à Montpellier et membre du comité de pilotage institutionnel de TR4.

Mylène Jacquet-Galiacy
est maître de conférences en sciences de l'éducation et responsable de formation à l'ICT-ISFEC. Membre de Céres (TR4), ses recherches portent actuellement sur l'éducation inclusive. Plus particulièrement, elle s'intéresse aux effets de l'équithérapie sur les difficultés d'apprentissage des élèves.

Eric Hendrycks
est maître de conférences en Lettres modernes à la Faculté Libre des Lettres et des Sciences humaines de l'ICT. Membre de Céres (TR1 et TR4), ses recherches en littérature portent sur l'exotisme, le romantisme noir, l'autobiographie, le post-modernisme. Ses recherches en sciences de l'éducation portent sur l'utilisation de la littérature jeunesse à l'école, et ses bénéfices dans de nombreux domaines.

Catherine Martin
est professeur certifiée en histoire géographie et docteur en histoire de l'art et archéologie. Elle enseigne au collège Notre Dame de la Salle de Marmande (47). Elle est formatrice à l'ISFEC François d'Assise et coordonne le projet de recherche-action SAT+ au sein de TR4 de l'ICT. Elle est également développeur erasmus+ pour l'Agence française et ambassadrice eTwinning pour Canopé. Elle a participé à la rédaction de plusieurs manuels scolaires.

Guillaume Petiot
est maître de conférences en informatique à l'ICT. Membre de Céres (TR4), ses recherches portent sur l'intelligence artificielle.

Matthieu Pommiers
est directeur de l'ISFEC François d'Assise. Membre de Céres et du comité de pilotage institutionnel de TR4, ses recherches portent sur l'anthropologie chrétienne et les fondements d'une éducation intégrale.

Thierry Pujos
est professeur documentaliste et responsable du Centre de ressources de l'ISFEC Midi-Pyrénées.

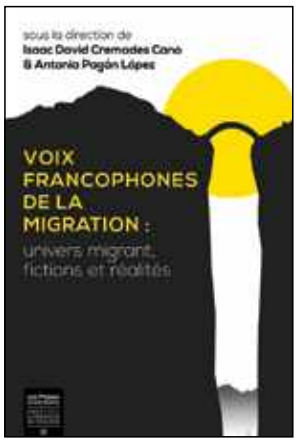
Emmanuel Rabatel
est Chef d'établissement, collège Sainte Marie Bastide, Bordeaux.

P. Grégory Woimbée
est professeur et Vice-Recteur « Recherche et Relations Internationales » de l'ICT. Membre de Céres (TR2), ses recherches portent sur l'histoire et la théologie.

TR1 :
Culture, herméneutiques et transmission
TR2 :
Christianisme : héritages et présence
TR4 :
Enseignement, professionnalisation
et innovation

Focus

Presses universitaires de l'Institut catholique de Toulouse (PUICT, 2019-2020)



Comment se les procurer ?

- À l'Espace Senderens – Librairie des Presses Universitaires de l'ICT, 31 rue de la Fonderie 31000 Toulouse
- Sur le site des Presses : https://www.puict.fr/home
- Sur les plateformes de vente en ligne (sites éditeurs, Fnac, Amazon, etc.)

Dans l'agenda 2020-2021

COLLOQUES

8-9 octobre :
Francophonies : migration des hommes dans les arts

19-20 novembre
1969-2019, Vivre les mutations ; accompagner l'espérance (colloque à l'occasion des 50 ans de l'Institut d'études religieuses et pastorales, report Covid19)

25-26 novembre :
Autour de Mgr Colbert de Castle Hill, Évêque de Rodez (visioconférence)

4-5 février :
1830 : le Temps des révolutions

8-9 avril :
Religion et mort, Université de Pampelune

28-29 mai :
La Nature

23-24 juin :
Quelles formations et quels outils à disposition des professeurs en phonétique du FLE à visée didactique ?

Date à venir
. Agenda 2030 et industrie pharmaceutique, approche croisée (report Covid19)

JOURNÉES D'ÉTUDE

15 octobre :
Saint Joseph a-t-il une place à l'Université ?

2-3 décembre :
Le spiritualisme français, la question de l'affectivité (report Covid19)

21-22 janvier :
L'ecclésiologie post-conciliaire, la femme au coeur de l'Église

28 janvier :
Journée inter-facultaire sur la Codification, Toulouse 1 Capitole

10 février :
Voies du Sacré et du divin

16-17 mars :
Journées doctorales et post-doctorales, Communion et communauté

26 mars :
« Sacré » et « divin » : significations, enjeux, interprétations

Avril :
Assises de la TR4

10 juin :
Symposium Bruaire. Strasbourg

23 juin :
La Pénitence

Dates à venir
. Insolites dans la Bible
. Le réalisme dans la pensée française contemporaine : origines et thèmes, Cambridge
. La ruine de la représentation ou la fin des images du monde. Milan (report Covid19)

ICTLab
Revue de la Recherche à l'Institut Catholique de Toulouse

Directeur de publication :
P. Grégory Woimbée

Coordinatrice :
Magali Hurtrel

Comité éditorial :
Bozena Billerey, Laetitia Carrio, Christelle Guillin, Ludovic Guilloux, Matthieu Pommiers

Remerciements à
Olivier Damourette, Christelle Guillin et Éric Hendrycks pour leur relecture attentive de ce numéro

Mise en page :
Philippe Clicq

Institut Catholique de Toulouse
Maison de la Recherche - Espace Senderens
31 rue de la Fonderie - BP 7012 - 31068 Toulouse Cedex 7

www.ict-toulouse.fr

Création graphique : philippe.clicq@gmail.com - crédits photos : ICT - 12.3RF