



experice



**Colloque international**

# Pratiques sociales et apprentissages

**8-9 juin 2017**

Université Paris 8  
Bâtiment D - AMPHI D001

Conception : direction de la communication - Impression : reprographie centrale Université Paris 13 - Mai 2017

UFR **LLSHS** Lettres, Langues,  
Sciences Humaines  
et des Sociétés



**USPC**  
Université Sorbonne  
Paris Cité  
**CAMPUS**   
**CONDORCET**  
Paris-Aubervilliers

[ent.univ-paris13.fr](http://ent.univ-paris13.fr)

[experice.univ-paris13.fr](http://experice.univ-paris13.fr)

**#UP13**

# Table des matières

<b>Programme du jeudi</b>	<b>6</b>
<b>Mobilités</b>	<b>8</b>
Expériences de mobilité et trajectoires d'apprentissage, Gergana Dimitrova . . . . .	9
Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples, Marie-Françoise Pungier . . . . .	11
Le paradoxe de l'accompagnement à l'apprentissage du FLE en contexte d'injonction à l'intégration., Lala Managau Ramilison . . . . .	13
<b>Corps, pratiques de santé et apprentissages</b>	<b>15</b>
Une critique des pratiques de l'éducation à la santé à partir du biologisme., Jacqueline Descarpentries . . . . .	16
Le" cuchareo " dans les lieux d'accueil de jeunes enfants à Bogota, Carmen Maria Sanchez Caro . . . . .	17
Pouvoir, vouloir, savoir : médecins, patients et sociétés face aux rééducations, Stéphane Zygart . . . . .	19
<b>Écritures impliquées, écritures de soi</b>	<b>21</b>
Pratique du journal " extime " à l'Université: quand l'écriture impliquée donne du sens aux apprentissages, Anne-Sophie Jurion [et al.] . . . . .	22
L'écriture de l'expérience en formation professionnelle : une analyse de l'écart, pour un co-adossement et une co-émergence, Cécile Bartholome . . . . .	24

Le e-portfolio en anglais : écrire et parler de soi, conscience de soi à travers l'autre, Catherine Guignard . . . . .	26
<b>Construction de l'expérience et biographisation</b>	<b>28</b>
Biographie d'expérience et apprentissage de l'entrepreneuriat. La construction de la connaissance dans le processus de création d'entreprise, Varvara Ciobanu Gout	29
PENSER LA FONCTION DU MAITRE D'APPRENTISSAGE DANS LES COLLECTIVITES TERRITORIALES, Anne Olivier . . . . .	31
L'apprentissage expérientiel : cas des enseignants des écoles privées au Liban, Noura Kaakour . . . . .	33
<b>La participation, le collectif et le commun</b>	<b>35</b>
Vers une " gouvernance émancipatrice " : une démarche de recherche collaborative, Grégory Moulin . . . . .	36
Apprentissages et transmissions formelles et informelles dans une famille de cuisiniers du Béarn., Jean-Luc Poueyto . . . . .	38
Enquête sur les plantes médicinales et les savoirs populaires dans neuf communautés de l'État de Bahia, Brésil, Magalhães-Fraga Sandra Aparecida Padilha . .	40
Éducation permanente des praticiens locaux des politiques publiques au Brésil : éléments d'un dispositif de recherche-formation, Luiza Helena Dalpiaz . . . . .	42
<b>Éducation, asymétrie, réciprocité</b>	<b>44</b>
Problèmes et paradoxes d'apprentissage des normes de politesse. Le cas du transport en commun., Victoria Chantseva . . . . .	45
Les formes d'apprentissage en éducation à la sexualité. Analyse d'un " dispositif " en milieu scolaire., Anne-Cécile Bégot [et al.] . . . . .	47
Les pratiques évaluatives perçues par les élèves de Maternelle, Stephane Benit [et al.] . . . . .	49
Cheminer devant, côte à côte, ensemble : vers la marche de l'autre, Christophe Mege . . . . .	51
<b>Réseaux sociaux, savoirs expérientiels et apprentissages télécollaboratifs</b>	<b>53</b>

Espace interstitiel et usages ordinaires du numérique - Le cas de la messagerie électronique, Véronique Fortun-Carillat . . . . .	54
Diversité des objectifs de consultation des usagers dans un dispositif audiovisuel dédié à l'Enseignement supérieur et à la Recherche, Emmanuelle Papinot [et al.] .	56
Apprendre dans un monde artificiel : travail collaboratif et travail réflexif dans un dispositif de formation d'enseignants alternant présentiel et à distance, Olivier Gaudin . . . . .	58
<b>Pratiques informelles et institutions</b>	<b>60</b>
Pratiques d'accompagnement de bénévoles et apprentissages informels, Florence Tardif Bourgoin . . . . .	61
La reconnaissance éducative, Judit Vari . . . . .	63
De l'aliénation à l'émancipation intellectuelle chez l'individu à Haut Potentiel Intellectuel : quels apprentissages par quelles pratiques sociales ?, Maelle Maillard	65
<b>Education populaire politique contemporaine</b>	<b>67</b>
Fabriquer des formes d'émancipation non-hégémoniques : une étude des pratiques d'éducation populaire d'un collectif artistico-politique en Colombie, Myriam Cheklab	68
"Extrapoler" pour construire de l'action collective pour la transformation sociale (éducation populaire politique et pratiques musicales), Nicolas Sidoroff . . . . .	70
La balade sonore comme la pratique d'éco-formation intégrale, Anastasia Chernigina	72
<b>Loisirs et pratiques ludiques</b>	<b>74</b>
Boite à jouer : une étude sur le jeu libre des enfants à l'école primaire au Brésil, Cristina D'avila [et al.] . . . . .	75
<b>Pratiques de recherche, expériences de chercheur</b>	<b>77</b>
Pratiques en recherche et formation des acteurs, Isabelle Houot [et al.] . . . . .	78
DE LA DIFFICULTE A ETHNOGRAPHER L'EXPERIENCE MYSTIQUE (RELIGIEUSE SOUFIE)., Akila Bensetti [et al.] . . . . .	80
Apprentissages de terrain, Véronique Boy . . . . .	82

Pratique de la recherche avec les jeunes enfants : quels apprentissages du chercheur ?, Pascale Garnier . . . . .	84
<b>Programme du vendredi</b>	<b>85</b>
<b>Corps, pratiques de santé et apprentissages</b>	<b>87</b>
En quoi l'éducation participe-t-elle ou pas à l'expérience en santé?, Elisabeth Noel- Hureaux . . . . .	88
le corps du chercheur à l'entre-deux du sujet et de l'objet, Franck Vialle . . . . .	90
Entre dedans et dehors : du savoir du corps à la connaissance de Soi, Marina Pastukhova . . . . .	92
La fabrique du corps normal dans la formation des kinésithérapeutes : méthode de recherche, Vilma Bouratroff . . . . .	94
Représentations de la maladie d'Alzheimer : enjeux épistémologiques, Lucie Ouimet- Essaddam . . . . .	96
La fabrique de l'enfant symptôme., Maxime Dauphin . . . . .	98
<b>Écritures impliquées, écritures de soi</b>	<b>100</b>
RACONTER DES VÉRANDAS ENTRE ENSEIGNEMENT DES SCIENCES NATURELLES ET LITTÉRATURE, Guilherme Trópia . . . . .	101
Narrativité, corps et émancipation dans l'écriture de dossiers VAE (validation des acquis de l'expérience), Martine Morisse . . . . .	103
<b>Construction de l'expérience et biographisation</b>	<b>105</b>
La narration de soi mobilisée comme processus de rétablissement de sa santé, une " éducation par les pairs " source de transformation identitaire, Luigi Flora . . . .	106
Le slam réunionnais : une occasion pour les subalternes ?, Philippe Glâtre . . . .	108
Jeunes/lycéens: les expériences scolaires et leurs processus biographiques, Rose- meire Reis . . . . .	110
De la formation au projet professionnel, Maria Van Acker [et al.] . . . . .	112

La construction du processus d’alphabétisation chez des adultes migrants : échos et appuis entre pratiques sociales et formation institutionnelle, Samra Tabbal Amella	114
Jeunes-enfants en situation de handicap en crèches ” ordinaires ” : expériences professionnelles en question., Martine Janner Raimondi . . . . .	116
<b>La participation, le collectif et le commun</b>	<b>118</b>
Le bénévolat, une pratique sociale qui allie participation et apprentissages, Saskia Weber Guisan [et al.] . . . . .	119
Pratiques d’apprentissage dans les métiers de l’économie informelle en milieu abidjanais (Côte d’Ivoire), Kouadio Baya Bouaki . . . . .	121
Travailler ensemble au cycle 3 : renforcer la collaboration des enseignants au service des acquisitions des élèves, Guillaume Escalie [et al.] . . . . .	122
<b>Éducation, asymétrie, réciprocité</b>	<b>124</b>
L’atelier artistique d’écriture sur l’activité, une pratique sociale de recherche, Olivier Kheroufi-Andriot . . . . .	125
La Roulotte à Peinture : une idée simple, pour une pensée complexe., Deborah Gentès . . . . .	127
Réciprocité des apprentissages dans le cadre d’un atelier de pratique cinématographique, Elise Tamisier . . . . .	129
<b>Réseaux sociaux, savoirs expérientiels et apprentissages télécollaboratifs</b>	<b>131</b>
Quels rapports entre la connectivité aux réseaux sociaux et la lecture critique des sources chez les adolescents ?, Monica Macedo-Rouet [et al.] . . . . .	132
Langage sifflé et vidéo au collège, quand la transmission orale bouscule les pratiques, Michele Haensel . . . . .	134
<b>Pratiques informelles et institutions</b>	<b>136</b>
La qualité ouverte et dynamique, une opportunité d’apprendre, Marc Nagels . . .	137
L’apprentissage informel aux prises avec la gamification, Sébastien Allain . . . . .	139

Le cinéma comme espace d'apprentissage informel de l'histoire: le cas de la guerre civile des années 1990 en Algérie, Youcef Chekkar . . . . .	141
Familles migrantes et apprentissages informels dans le contexte de l'école maternelle, C Carmen Draghici . . . . .	143
L'impact des apprentissages issus des pratiques sociales de loisir et leur articulation avec la forme scolaire chez les élèves d'un collège, Albina Khasanzyanova [et al.] .	145
<b>Loisirs et pratiques ludiques</b>	<b>147</b>
Les jeux de tape-mains : l'engagement dans une pratique collective, la puissance d'agir, Julie Delalande . . . . .	148
Apprendre à jouer à un jeu d'argent : comparaison entre les processus de socialisation et d'apprentissage des joueurs de poker en France et des parieurs sportifs en Italie, Aymeric Brody [et al.] . . . . .	150
Savoir faire. La place des apprentissages techniques dans l'expression créative., Vinciane Zabban . . . . .	152
<b>Pratiques de recherche, expériences de chercheur</b>	<b>153</b>
Chercheur et acteur : une recherche pour sortir de l'invisibilité sociale. Exemple des aides à domicile, Mélanie Tocqueville . . . . .	154
Expérimenter des configurations pour une co-construction du problème public de parentalité - Posture de chercheur dans le cadre d'une Cifre, Régis Garcia . . . . .	156
Le dilemme du praticien / apprenant / chercheur : une problématique méthodologique, épistémologique et éthique, Sylviane Corbion . . . . .	158
<b>Liste des auteurs</b>	<b>159</b>

COMMUNICATIONS

du

**JEUDI 8 JUIN**

SESSIONS

14h - 15h30

&

16h - 18h

# Mobilités

# Expériences de mobilité et trajectoires d'apprentissage

Gergana Dimitrova \* 1

<sup>1</sup> EXPERICE – Université Paris-Nord - Paris XIII – Laboratoire EXPERICE Université Paris 13, UFR LLSHS (D216) 99, avenue Jean-Baptiste Clément 93430 Villetaneuse, France

La comparaison d'expériences en situation de mobilité - un défi méthodologique et conceptuel auquel cette contribution tentera d'apporter des éléments de réponses, à partir des résultats empiriques d'une recherche doctorale sur les apprentissages des jeunes au pair en France. En marge des programmes internationaux et des systèmes éducatifs, le séjour au pair s'adresse aux jeunes étudiants étrangers désireux d'effectuer un séjour linguistique et culturel. Etudiants et travailleurs domestiques, les jeunes au pair sont placés dans des familles d'accueil pour s'occuper des enfants et participer aux activités quotidiennes.

S'appuyant sur le discours de trois jeunes filles au pair de différentes provenances culturelles, il s'agira dans un premier temps d'esquisser les contours de différents types d'expérience de mobilité sous forme de " portraits ". En adoptant la perspective de l'apprentissage situé ou par participation (Lave et Wenger, 1991, Wenger, 2005, Rogoff, 2007), le regard sera porté dans un deuxième temps sur les dimensions sociale et culturelle des trajectoires d'apprentissage que l'entrée dans le quotidien d'une famille permet de faire émerger. Ce " plongeon " dans l'intimité d'un univers domestique étranger implique la participation à de multiples pratiques sociales, la confrontation avec des systèmes de valeurs, des normes et des habitudes que les jeunes au pair intègrent dans leurs répertoires de pratiques, réactualisent des pratiques incorporées ou y résistent (Rogoff, 2007).

Outre la dimension interculturelle, la situation au pair met en lumière la rencontre avec une configuration familiale spécifique et la façon dont la jeune fille au pair s'y engage, définit et négocie son rôle et sa place, en fonction des possibilités de participation que la nouvelle situation offre (*affordances*), de ses expériences culturelles antérieures et socialisations multiples (Lahire, 2011), et enfin selon le projet de départ et les insertions sociales qui donnent un sens et une orientation à l'expérience de mobilité.

## Références bibliographiques

Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. In G. Brougère et A.L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* Paris: PUF, pp. 267-278.

Lahire, Bernard (2011) : *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris (Fayard/Pluriel).

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cam-

---

\*Intervenant

bridge : Cambridge University Press.

Rogoff, B. et al. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère et M. Vandembroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 103-138). Bruxelles : Peter Lang.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Les presses de l'université Laval.

**Mots-Clés:** mobilité, trajectoire, apprentissage, répertoire de pratiques

# Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilitaire et de ses apprentissages multiples

Marie-Françoise Pungier \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Préfectorale d'Osaka/ Centre de Formation en Langues (UPO) – 1-1 Gakuen-Cho, Naka-ku, 599-8359 SAKAI-SHI, Japon

Depuis 2005, l'Université Préfectorale d'Osaka (UPO) (Japon) organise tous les ans pour ses étudiants apprenants en FLE (Français Langue étrangère), non spécialistes, un stage de langue et de cultures francophones de deux semaines environ en France. Avant, pendant et après le séjour à l'étranger, l'institution (enseignants, administration) demande aux étudiants de restituer leur expérience dans différents formats d'écriture. Les mises en mots de la mobilité académique encadrée semblent constituer, pour tous ses co-acteurs, une pratique allant de soi mais les formats, les discours et les fonctions qui en découlent sont en réalité rarement interrogés (Pungier 2014). Dans cette communication, nous nous intéressons au *compte rendu de stage court*, demandé aux stagiaires par le bureau des relations internationales (BRI) de l'UPO depuis 2008. Le corpus, qui comprend une soixantaine de comptes rendus écrits en japonais est replacé dans le contexte local de la mobilité courte vers la France et dans celui des pratiques d'écriture qui en découlent. Ses discours sont analysés d'un point de vue qualitatif afin d'essayer de comprendre quels sont les apprentissages permis par cette expérience de mobilité, ce qu'ils représentent pour les étudiants et le BRI, et ce qu'ils en font.

Le format d'écriture du compte rendu, recomposé en 2012, peut être appréhendé comme un lieu où le BRI et les étudiants expriment leurs attentes sur l'expérience de mobilité encadrée (pour ces derniers plutôt " voyage en France " ou " voyage à l'étranger ") à partir de différents motifs, dont celui des apprentissages, qu'ils soient formels ou non. Au delà du clivage des temps contraints et non contraints, ceux mentionnés par les étudiants renvoient à des lieux, à des objets, à des acteurs multiples à des relations spécifiques avec eux. Les étudiants notent différentes manières d'apprendre qu'ils ont expérimentées (apprendre, savoir, s'étonner, expérimenter, ...) et un ensemble de contenus. Savoirs académiques, formels et savoirs vécus, informels se mêlent (" communication ", savoirs, compétences, etc.). Le passage des uns aux autres se fait par l'expérience (Wallenhorst 2008, Pungier 2014), un sentiment d'appropriation.

L'analyse des discours prescrits et produits dans cet écrit-là en particulier autour des bénéfices de l'expérience mobilitaire encadrée montre que ceux-ci ne sont pas figés mais constituent un enjeu pour tous les co-acteurs à des niveaux divers. Ils participent par exemple à alimenter l'imaginaire de la société japonaise sur l'objet France, dans lequel culture et langue sont intriquées, ou bien

---

\*Intervenant

permettent de témoigner du passage d'une étape dans la vie d'un jeune, en particulier avec la sollicitation des " premières fois " (Bozon 2002 ; Pungier 2014).

Bozon, M. (2002). " Des rites de passage aux " premières fois ". Une expérimentation sans fins ". In *Agora débats/jeunesses*, 28, 2002. Rites et seuils, passages et continuités. 22-33.

Brougère G. & Fabbiano G. (2014). *Apprentissages en situation touristique*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Brougère G. & Ulmann A.-L. (dir.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF.

Pungier M.-F. (2014). *Restitutions d'un séjour en France dans des écrits d'étudiants japonais : fragments et traces d'une expérience de mobilité courte*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg.

Wallenhorst N. (2008). *Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires*. Thèse de doctorat. Université Paris 13-freie Universität Berlin.

**Mots-Clés:** mobilité académique encadrée, apprentissages formels, apprentissages informels, expérience, appropriation

# Le paradoxe de l'accompagnement à l'apprentissage du FLE en contexte d'injonction à l'intégration.

Lala Managau Ramilison \* 1

<sup>1</sup> Doctorante Laboratoire EXPERICE PAU (UPPA) – Université de Pau et des Pays de l'Adour [UPPA] – Avenue de l'Université - BP 576 - 64012 Pau Cedex, France

La velléité des pouvoirs publics de légiférer sur la politique d'immigration est désormais marquée par une propension à la contractualisation : devoir d'identité nationale contre droit de résider. Dans ce contexte d'injonction les professionnels de la formation linguistique sont confrontés à l'épreuve du " être-Autre ", invoquant une idée d'impuissance trahie par l'expression " qu'est-ce que tu veux que j'y fasse !? "

Pour cette étude qualitative basée sur quatre entretiens non-directifs menés auprès d'intervenants d'une structure labellisée pour le FLE-FLI, nous avons recueilli des données autour de la narration de la pratique professionnelle, posée comme le théâtre de l'apprentissage. L'analyse de contenu nous permettra de zoomer sur l'expression d'un sentiment d'impuissance problématisé autour de la question de la donation de sens.

L'aveu d'impuissance peut alors apparaître comme la manifestation d'un positionnement contre-institutionnel face à la non malléabilité du cadre juridico-administratif de ces dispositifs d'intégration. Il peut aussi signifier une résistance à l'injonction d'Etat qui instrumentalise la langue au service du droit, de l'intégration et de l'insertion. Il peut également résulter d'une incapacité d'articulation, de l'agent-formateur, entre l'institué et l'instituant dans le but de s'inscrire dans le processus de ré-institutionnalisation.

Les résultats et nos interprétations ont ainsi fait apparaître que du point de vue de la narration de soi, cet aveu s'apparente davantage à une " in-puissance " qui invoque la capacité instituante impulsée par une dynamique transgressive. En effet de par le haut degré d'altérité présent dans ce contexte de formation, des formes transgressives d'apprentissage et d'enseignement se déploient dans le quotidien de la pratique. Elles sont en direction du seul objet possible à investir en commun : une pratique sociale instituante, inscrite dans la nécessité de l'autre, pour la mise à jour de l'institué.

Tant que chaque agent-singulier effectue et vit sa pratique en transformant le cadre institutionnel en scène où s'échangent les rôles assignés, cette dynamique sauvegarde la vivance de l'institution. Elle est inscrite dans un paradoxe que nous nommons " Làilleurs ". Ce néologisme permet de conceptualiser la dynamique d'imbrication d'un double processus inter-trans-co-actif. Le "Là" en tant que processus d'institutionnalisation permet à chacun de s'arrimer au projet commun d'intégration sur un territoire à partager ainsi qu'au " déjà-là " garant du collectif.

---

\*Intervenant

L' "ailleurs" représente un processus d' "exstitutionnalisation " qui assure le déploiement morphogénique de la part singulière, un faire propre à l'advenir de chaque sujet étranger à lui-même. La formalisation de ces deux processus sous la forme contractée du terme " Làilleurs " symbolise le nouage dynamique paradoxalement formateur pour l'agent lui-même qui s'augmente ainsi à l'épreuve de sa pratique.

**Mots-Clés:** Formateur, FLE, Altérité, Puissance, Pratiques sociales, Sens, Institué, Instituant, Agent, Narration, Capabilité, Transgression, Actions, Collectif, Épreuve, Singularité

# Corps, pratiques de santé et apprentissage

# Une critique des pratiques de l'éducation à la santé à partir du biologisme.

Jacqueline Descarpentries \* 1

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire Expérience, Ressources et Education (EXPERICE) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA3971 – 2 Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, France

Aujourd'hui, l'éducation à la santé a pour fonction sociale le maintien de la santé des populations par la prévention des maladies. Les populations sont effectivement appelées à modifier leur comportement pour se soustraire des risques épidémiologiques issus des connaissances des normes biologiques par un système de santé publique qui gouverne les corps ( Fassin)[2] et la subjectivité ( Foucault, 2014). Elles se doivent d'incorporer des normes comportementales dans une vie ordinaire (Leblanc, 2007)[4] visant autant la construction d'un soi responsable dans le jeu discordant des maladies de l'homme normal (Leblanc, 2007)[7].

Ainsi, lors du colloque Experice, à partir d'une analyse de contenu d'un corpus de textes sur les rapports de prévention en santé publique entre 2000 et 2005, je souhaite mettre en discussion comment les fondements épistémologiques des sciences de la vie agissent comme une *doxa* dans la construction sociale des pratiques de l'éducation à la santé à partir de l'*episteme* de la norme biologique et du corps anatomo-pathologique normal ( Sforzini,2014)[9]. Autrement dit, la configuration épistémologique de la norme biologique par la mathématisation de la vie impose aux pratiques sociales de l'éducation à la santé des contenus pathogéniques au détriment de la salutogenèse.

Foucault, M ( 2008) *Le gouvernement de soi*, Paris : Gallimard

Leblanc, G (2007) *Les maladies de l'homme normal*, Paris, Vrin

Jonas, H (2010) *L'heuristique de la peur: Pour une éthique de la responsabilité à l'âge de la technoscience*, Paris, L' Harmattan

**Mots-Clés:** pathogenèse, salutogenèse, éducation à la santé, pratique critique

---

\*Intervenant

# Le” *cuchareo* ” dans les lieux d’accueil de jeunes enfants à Bogota

Carmen Maria Sanchez Caro \* 1

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), université Paris 13 : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l’Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Dans le cadre de notre thèse sur les pratiques sociales dans les lieux d’accueil des jeunes enfants à Bogota, nous avons travaillé les textes de la loi *Cero a Siempre*. Même si cette nouvelle loi se veut intégrale, dans le sens d’un accueil holistique des enfants, la nutrition apparait comme un sujet central. L’alimentation y est en effet présentée comme un ” processus à caractère biopsychosocial et culturel ” ; la nourriture comme ” un objet d’interprétation rituel et symbolique ” ; le repas comme ” le premier évènement social, un facteur qui intervient dans la construction de l’identité et le sens d’appartenance à une famille, à une communauté ” (Ceroasiempre, 2014, 153). Reste à savoir comment, au-delà des textes officiels, cette préoccupation pour la nutrition se traduit dans les pratiques quotidiennes des lieux d’accueil de la petite enfance et comment elle donne matière à penser la relation entre pratique sociale et apprentissage.

Notre analyse sera centrée sur une pratique nommée *cuchareo* par les acteurs et que consiste de donner aux enfants, à l’aide d’une grande cuillère, le contenu de l’assiette pour ” tout manger ”. Nous avons repéré cette pratique dans les lieux d’accueil de la petite enfance à Bogota étudiés dans le cadre de notre thèse (à savoir accueil de l’Institute du Bienêtre Familiale-ICBF, Accueil public Ville de Bogota, Accueil public Secrétariat Intégration sociale -SDIS; Accueil privé, accueil indigène et accueil géré par fondation).

Il s’agit ainsi de rendre compte dans cette communication, de la pratique du *cuchareo* et de la manière dont ces institutions se l’approprient ou non, comme c’est le cas des ” maisons de pensée indigène ” qui constituent un mode d’accueil spécifique des jeunes enfants. Nous étudierons les façons dont les enfants et les professionnels font exister cette pratique alimentaire, la manière dont elle fait sens pour eux. Notamment sur la question du comment ces expériences et ces pratiques liées au fait de manger, mettent-elles en jeu et en débat une normativité sociale sur le fait ” d’apprendre à bien manger ” ? La question se place donc sur une pratique quotidienne au moment du repas et quelles seraient les relations à établir avec l’apprentissage.

A travers l’analyse de ces expériences de *cuchareo* dans quatre modes d’accueil différents (Accueil ICBF, Accueil privé, accueil Reggio Emilia et accueil indigène) nous essaierons de mettre cette pratique en perspective, par la narration des actions des enfants et des professionnels. Nous plaçons la question sur l’usage de la cuillère dans la relation adulte/enfant, une pratique à l’encontre de la loi que stipule la promotion ” des expériences en autonomie pour l’initiation de la relation avec la nourriture ” (Ceroasiempre, 2014 :227). D’ailleurs, l’appropriation et peut

---

\*Intervenant

être " acceptation " de l'action par les enfants, supposerait-t-elle ce que Schatzki (1997) appelle un " bundle ", entendu comme une rencontre des pratiques et des discours, sur la nutrition des enfants ? L'objectif de notre analyse sera de montrer ainsi comment une même pratique sociale est profondément située (Schatzki, 2000; Haraway, 2007) et comment elle peut produire des " expériences " différentes selon l'appropriation de l'action et du discours des acteurs impliqués.

## Références

Ceroasiempre (2014), Estrategia de atención integral a la primera infancia. Colombie.

Schatzki T. (1997), "Practices and Actions ", In *Philosophy of the Social Sciences*, 27:3, 283-308.

Schatzki T. (2002), *The site of the social*, University Park, Pennsylvania State University Press.  
Haraway, D.J. (2007). " Savoirs situés ", In : *Manifeste cyborg et autres essais: sciences, fictions, féminismes*. France: Exils.

**Mots-Clés:** Nutrition, Petite enfance, Discours, Colombie, Relation intergénérationnelle

# Pouvoir, vouloir, savoir : médecins, patients et sociétés face aux rééducations

Stéphane Zygart \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Savoirs, Textes, Langage (STL) – CNRS : UMR8163, Université Lille I - Sciences et technologies, Université Lille III - Sciences humaines et sociales – Domaine Universitaire du Pont de Bois Batiment B4 rue du Barreau - BP 60149 59653 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX, France

Les rééducations physiques constituent un cas privilégié pour l'étude des apprentissages du corps, inscrits à la fois dans une expérience de la santé et dans des modèles sociaux. S'établissent dans ces procédures de soin des rapports singuliers entre les corps blessés et les médecins ou les patients, entre les médecins et les patients ensuite, entre la société, les médecins et ces blessés enfin.

En effet, ce n'est pas seulement la santé, synonyme de maintien en vie ou de la mort qui s'approche qui est l'enjeu des rééducations, mais les aptitudes des personnes, leur capacité à agir de manière plus ou moins autonome. On rééduque lorsqu'une guérison minimale est acquise, même si le but des rééducations peut être de faciliter une existence indépendante des secours.

Dès lors, les lectures seulement physiologiques ou biologiques des corps ne suffisent plus. Il faut saisir les actes et les manières d'agir, c'est-à-dire savoir d'une part les lire et d'autre part les modéliser, afin d'effectuer les modifications souhaitées. Que peut faire quelqu'un, que doit-il faire, comment s'en assurer ? Les rééducations sont ainsi confrontées à une série de difficultés: difficulté de la place des volontés dans le soin, de ce qu'il est possible d'en dire pour les patients comme pour les médecins tandis que la volonté est à la fois invisible et indispensable, insuffisante et en même temps source inépuisable de puissance ; difficulté de la sélection des buts à poursuivre, à la fois médicaux, fonctionnels et sociaux, plus ou moins désirables selon les points de vue, plus ou moins à la portée des patients ou des compétences des médecins qui peuvent craindre de se subordonner à des objectifs discutables.

Confrontées, en théorie et en pratique, à la psychologie (de la volonté), à la physiologie (de l'incurable ou de l'amendable), à l'éthique (du soin sans autre but que celui du bien du malade), aux contraintes sociales (demandes d'aptitudes ou de travail), les rééducations permettent de problématiser l'idée d'éducation thérapeutique, ses appuis, ses procédures et ses buts. Elles sont incontestablement médicales en tant qu'elles requièrent une connaissance des corps et de leur mécanique, s'attachent à l'individu et à son bien être. En cela, elles peuvent parier sur l'accord de tous, à défaut de l'habileté de tous. Mais elles sont aussi sociales, tandis qu'elles promeuvent certaines capacités considérées comme étant utiles aux patients comme aux autres, capacités auxquelles les patients doivent consentir et qu'ils doivent faire l'effort d'apprendre. Education, elles dépendent d'une socialisation à laquelle elles cherchent à aboutir.

Se nouent dans les rééducations physiques l'apprentissage, le soin, l'insistance des modèles sociaux malgré la différence des corps et la nécessité d'une socialisation, comme origine, processus,

---

\*Intervenant

désir et but suivant un parcours fragile où tous les acteurs occupent une position précaire.

C'est ce que nous voudrions exposer au travers de cas précis, saisis à la fois conceptuellement et historiquement grâce à un ensemble d'archives - sur les mutilés de guerre, les poliomyélitiques, les blessés médullaires, dans la rééducation de la marche, de l'aptitude à l'effort ou encore professionnelle.

Grossiord, A., " Leçon inaugurale du professeur André Grossiord ", in *Annales de médecine physique, organe de la société nationale française de médecine physique de rééducation fonctionnelle et de réadaptation*, *TXI*, n°2, Avril-juin 1968, Lille, Imp. Morel et Corduant, 1968

Gardien, E., *Apprentissage du corps après l'accident (L')*, Grenoble, PUG, 2008.

Vigarello, G., *Corps redressé (Le)*, Paris, Armand Colin, 2004 (1978).

**Mots-Clés:** rééducation, éducation thérapeutique, médico, social

Écritures impliquées, écritures de soi

# Pratique du journal ” extime ” à l’Université: quand l’écriture impliquée donne du sens aux apprentissages

Anne-Sophie Jurion \* <sup>1</sup>, Camila Aloisio Alves \* † <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Paris 13 (EXPERICE) – université Paris 13 – 99 avenue Jean Baptiste Clément 93430  
Villetaneuse, France

La poursuite d’un cursus universitaire suppose une sorte d’acculturation aux normes institutionnelles (implicites ou explicites) afin d’adopter une écriture académique propre à la discipline dans laquelle on s’inscrit. Cette transformation des exigences d’écriture met ” *en dormance* ” (Bailly, 2011) une ” autre ” écriture : une écriture de soi, une *écriture du sensible* (Rancière, 2000). L’utilisation de l’écriture impliquée à l’Université, permet l’observation des ” *transformations silencieuses* ” (Jullien, 2010) par lesquelles les étudiants cheminent, en ne se limitant pas à la trajectoire de formation de chacun, mais en posant un regard sur leurs parcours de vie. Entre ces deux écritures dites ” universitaire ” et ” impliquée ”, se crée *un écart* (Jullien, 2012) dans lequel s’ouvre un espace de réflexivité : *un entre*, propice à l’émergence de la pensée. En effet, l’écart devient *fécond* en mettant en tension ce qu’il a initialement séparé. Alors en quoi ouvrir un espace de pratiques d’écriture impliquée au sein d’un cursus universitaire, permet-il de donner un sens au parcours de vie et une signification particulière à l’expérience de formation ? En quoi l’exploitation, l’exploration de cet ” *entre* ”, par le biais de l’écriture impliquée, est-elle porteuse des processus et des perspectives de transformation de soi ?

Partant de l’hypothèse que l’expérience humaine n’est appréhendée qu’à partir de mises en forme narratives, notre réflexion porte tout d’abord sur l’analyse et l’interprétation (Bardin, 1977) de journaux ” extimes ”, qui ont été rédigés quotidiennement durant plusieurs mois par des étudiants de licence lors d’un atelier d’écriture ; mais également sur des comptes rendus rédigés à la fin de l’expérience par les étudiants ayant participé à ces ateliers d’écriture quotidienne. Au travers de ces activités biographiques et réflexives, nous cherchons à comprendre, d’une part, comment les étudiants tissent les rapports entre leur formation et l’ensemble des occupations et préoccupations qui les mobilisent dans leur quotidien. Et d’autre part, nous nous intéressons aux transformations que génère l’écriture impliquée. Ainsi, on s’intéresse à la fois aux ” apprentissages de la vie - dans la vie ” et aux processus de construction de l’expérience dans leur dimension narrative.

Les premiers résultats de ce travail montrent que l’écriture régulière d’un journal extime, renforce l’idée que ” *le vécu humain ne peut se découper et se compartimenter en espaces et en temporalités autonomes et imperméables* ” (Delory-Momberger, 2014). En effet, cet exercice d’écriture engage l’étudiant dans un processus permettant la transformation de ses expériences vécues (Erlebnis)

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: [camila.alvoisioalves@gmail.com](mailto:camila.alvoisioalves@gmail.com)

en expériences acquises (Erfahrung). Cet espace d'expression différent positionne l'individu dans un processus de décloisonnement entre travail, étude et vie personnelle et permet aux étudiants de créer du lien entre leurs différentes expériences et les invite à penser leurs projets professionnels comme de véritables projets de vie.

Bibliographie :

Bailly, J.-Ch. (2011). *Le dépaysement. Voyages en France*. Paris : Seuil.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation : fondements, méthode et pratiques*. Paris : Téraèdre.

Jullien, F. (2010). *Les transformations silencieuses*. Paris : Le livre de poche.

Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Paris : Galilée.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. Paris : La Fabrique.

**Mots-Clés:** écriture, expérience, journal, biographisation, formation de soi

# L'écriture de l'expérience en formation professionnelle : une analyse de l'écart, pour un co-adossement et une co-émergence

Cécile Bartholome \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ecole doctorale des Sciences Sociales et Humanités UPPA, laboratoire Experice (ED 481 SSH) – Université de Pau et des Pays de l'Adour [UPPA] – Ecole Doctorale Sciences Sociales et Humanités UPPA / UFR DEG avenue du Doyen Poplawski BP 1633 F-64016 PAU CEDEX, France

La finalité du programme de formation infirmière[1] est de former des praticiens autonomes, responsables et réflexifs. Au cours de leurs stages les étudiants sont confrontés à des situations complexes, du fait de l'impact émotionnel (rencontre avec la maladie, la nudité, la mort...) et de leur niveau de formation. La reconnaissance de la composante affective des compétences, notamment dans les formations en relation à l'humain, implique la mise en place de nouveaux outils. Ecrire sur sa pratique autorise l'étudiant infirmier à dire son vécu de la relation, ce qui l'a touché, parfois déstabilisé dans sa rencontre avec l'autre et à prendre conscience de la place de chacun, dans une démarche réflexive. Nous avons souhaité interroger l'intérêt de l'écriture comme outil accompagnant l'étudiant dans les nombreux paradoxes liés à la formation professionnelle. La construction d'une identité professionnelle, la formation par alternance et la pratique soignante amènent l'étudiant à devoir conjuguer le collectif" (ce qui est acceptable par tous) et le singulier" (façon sensible d'être). En prenant le temps d'écrire sur des vécus parfois difficiles, l'étudiant prend conscience que ce qu'il pense avoir " raté " participe de sa construction professionnelle. L'écriture de l'expérience permet une ouverture pour s'ancrer dans une présence attentive à soi, aux autres et au monde qui participe de la consolidation de l'enaction : cette capacité du sujet, décrite par Varela, à agir et à interpréter le monde en fonction d'une perception singulière de l'environnement et du sens donné à cette perception. Nous avons ainsi proposé à une promotion d'étudiants de rédiger un journal de formation, en acceptant de partager cette écriture avec nous, entre intime et extime, entre intimité et altérité. Nous présenterons les limites de cette proposition, qui nous ont amené à optimiser d'autres écritures en formation et notamment l'analyse réflexive de SA pratique. Cette dernière, participant d'une approche phénoménologique du soin, autorise une attention portée à l'autre et à soi, dans un véritable prendre soin de tous. Nous nous interrogeons sur la conscientisation de l'expérience par les apprenants, à travers l'analyse de l'écart entre ce qui doit être fait et ce qui est fait, entre travail prescrit et travail réel. Il s'agit de questionner le rôle de la relation pédagogique pour permettre à l'étudiant d'accepter, de rechercher et de comprendre cet écart. Cette relation, inter-trans-co-actions, est un mouvement autorisé, partagé sans être ni dirigé ni arrêté, amenant chacun à cheminer dans une co-émergence. Nous avons choisi de mener des entretiens non directifs auprès de jeunes diplômés infirmiers pour interroger leur vécu de la formation, et d'en réaliser l'analyse de contenu.

- Lerbet-Sérénis F. La relation duale: complexité, autonomie et développement. Paris: L'Harmattan; 1994. 161 p. (Collection " Alternances et développements ").

---

\*Intervenant

- Korczak J, Hess R, Illiade K, Colin L, Royon-Weigelt A. Les moments pédagogiques. Paris: Anthropos; 2006.

- Varela FJ, Thomson E, Rosch E. L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine. Paris: Editions du Seuil; 1993.

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat infirmier.

**Mots-Clés:** écriture, relation, expérience, enaction

# Le e-portfolio en anglais : écrire et parler de soi, conscience de soi à travers l'autre

Catherine Guignard \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> catherine guignard – Université de Technologie de Troyes – 12 rue marie Curie 10000 Troyes, France

## Introduction

L'outil portfolio Mahara a été introduit dans un cours d'anglais spécifiquement conçu pour les étudiants ingénieurs en 5ème année de pays et de cultures différentes mais tous en échec en anglais. Concrètement ils risquent de ne pas obtenir leur diplôme d'ingénieur s'ils ne parviennent pas à valider un certain niveau du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'objectif était en premier lieu d'améliorer le niveau linguistique des étudiants car tous les écrits sont en anglais, cependant il est très vite apparu que le e-portfolio leur permettait de se dévoiler d'abord à eux-mêmes et ensuite aux autres.

## Méthodologie

Au niveau recherche cette étude de cas exploratoire est ancrée dans une posture de recherche-action et n'est pas une tentative de théorisation mais une tentative de compréhension et donc de prise de conscience de l'enseignante afin de mettre en place un dispositif et intervention pédagogique cohérents. (Newman, J. M. 2000)[1] Des données qualitatives collectées pendant la présentation du e-portfolio sont ensuite interprétées par la chercheuse afin de proposer une synthèse. (Flyvbjerg B. 2006)[2]

Au niveau de l'ingénierie pédagogique au sens de Pédagogie par Projet du modèle du centre UNESCO d'Aalborg le portfolio a été conçu comme une évaluation formative dans un dispositif d'ensemble afin d'implémenter la notion de facilitation qui demande à l'apprenant d'être actif, réflexif et autonome. (Kolmos A., Du X., Holgaard J. E., & Jensen L. P. 2008)[3].

## Résultats

Cette écriture libre a été de contribuer à changer de posture envers la langue en contrecarrant puis en transformant les émotions négatives telles que: la fatalité, la peur, le refus de communiquer en anglais. Etant amenés à présenter leur portfolio à d'autres étudiants et à l'enseignante, ce dispositif a eu un effet positif sur la confiance en soi lors de prise de parole en classe. La présentation de son portfolio suivit de questions-réponses semble avoir des vertus socialisantes visant à une meilleure connaissance de l'autre.

Il apparaît que la prise de conscience de soi et de sa réussite est accentuée lorsque l'apprenant l'explique à travers le langage (" savoir-dire " Bruner J.S 1983[4]) et lorsque l'interlocuteur s'y intéresse. Cet exercice nous interpelle sur la question de la construction de l'identité des étudi-

---

\*Intervenant

ants et donc sur les questions liées à l'intériorité et l'altérité. Il nous interroge aussi sur le rôle de l'enseignant-e et la place de l'affect dans l'apprentissage des langues. (Le Lièvre F.2010)[5]

**Newman, J. M. (2000).** Action research: A brief overview [14 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 17, Consulté le 30 janvier 2017  
URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1127/2507>

**Flyvbjerg B. (2006)** *Five Misunderstandings about Case-Study Research*, *Qualitative Inquiry*. Sage Publications.

**Kolmos, A., Du, X., Holgaard, J. E., & Jensen, L. P. (2008).** *Facilitation in a PBL environment*. Aalborg: UCPBL UNESCO Chair in Problem Based Learning.

**Bruner, J.S (1983)** *Child's talk learning to use language*. WW Norton & Co.

**Le Lièvre F., (2010)** " À propos des discours " irréguliers " en anglais : quels liens entre pratiques, représentations et identités ? Quelques remarques sociolinguistiques concernant des étudiants non-spécialistes en première année à l'université ", *Tréma* [En ligne], 33 – 34, mis en ligne le 01 décembre 2012, Consulté le 28 janvier 2017. URL : <http://trema.revues.org/2562>

**Mots-Clés:** écrire sur soi, savoir, dire, conscience de soi, intériorité, altérité

# Construction de l'expérience et biographisation

# Biographie d'expérience et apprentissage de l'entrepreneuriat. La construction de la connaissance dans le processus de création d'entreprise

Varvara Ciobanu Gout \*† <sup>1</sup>

<sup>1</sup> UMR Education, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS) – Ecole Doctorale Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition – Université Toulouse - Jean Jaurès 5, allées Antonio-Machado F – 31058 TOULOUSE CEDEX 9, France

L'entrepreneuriat est un sujet d'actualité, non seulement dans le monde économique mais aussi dans le monde académique. Les raisons avancées insistent sur l'importance de la création d'entreprise face à la crise économique et sur la démythification du phénomène entrepreneurial pour ouvrir ce champ d'activité à tous (Silberzahn, 2014). Selon Grossetti, les trois principaux motifs à l'origine de la création d'entreprise sont: accéder à un statut social, maximiser ses ressources et enfin se réaliser comme sujet (Grossetti, 2014). Vu la diversité des logiques d'action qui agissent dans l'acte d'entreprendre, nous nous sommes interrogés sur le processus d'apprentissage de l'entrepreneuriat et la place qu'occupe l'histoire personnelle dans ce processus.

La méthode biographique et les histoires de vie nous ont paru les outils les plus adaptés pour une reconstruction diachronique du processus entrepreneurial. Notre recherche de terrain a été organisée selon les techniques d'enquête ethnosociologique (Bertaux, 2013). Le groupe des entrepreneurs n'étant pas une catégorie sociale homogène, nous avons construit notre échantillon à partir d'un seul domaine d'activité, la cosmétique bio.

L'analyse immédiate de chaque récit de vie recueilli fait progresser l'échantillon, ses caractéristiques et sa dimension. Ainsi, les premiers entretiens, nous ont apporté une image de l'organisation du monde de la cosmétique bio qui est structuré selon deux critères. Le premier est visible, il tient à la spécialisation de l'entreprise dans une ou plusieurs branches d'activité : la production d'ingrédients, la création des marques, la formulation chimique et le commerce. Le deuxième, moins visible tient au positionnement du chef d'entreprise face au concept bio. Trois types d'entrepreneurs ont été identifiés: les "puristes", les "réalistes", les "conventionnels". A partir de ce constat notre échantillon a été constitué de sept chefs d'entreprise, un pour chaque catégorie identifiée.

Les résultats nous montrent que les apprentissages se réalisent par palier. Trois niveaux de connaissances ont été identifiés : connaissances sur soi-même, connaissances sur l'environnement de l'entreprise et connaissances spécifiques (gestion, marketing). Ces trois niveaux ne peuvent pas être hiérarchisés. Ils sont interdépendants et en mouvement. Leur organisation change en

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: varvara.gout@yahoo.com

fonction des expériences vécues. La stabilité de l'entreprise est atteinte une fois clarifiés les valeurs qui animent le chef d'entreprise et son positionnement.

## Bibliographie

Bertaux, D. (2013). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. (3<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.

Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. Paris : Ed. Economica.

Delory-Momberger, C. (2004). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. (2<sup>e</sup> édition). Paris : Anthropos.

Grossetti, M. (2014). Parcours biographiques et carrières entrepreneuriales. Dans Chauvin, P., Grossetti, M., Zalio, P. *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*. Paris: Presse de sciences Po.

Silberzahn, P. (2014). *L'effectuation : les principes de l'entrepreneuriat pour tous*. Paris : Pearson.

**Mots-Clés:** biographie d'expérience, construction de la connaissance, histoires de vie, entrepreneuriat

# PENSER LA FONCTION DU MAÎTRE D'APPRENTISSAGE DANS LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

Anne Olivier \* 1

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971, université Paris 13 : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

L'apprentissage dispose d'un statut particulier parmi les dispositifs de formation alternée. Aujourd'hui annoncée comme une voie de formation initiale à part entière, le maître apprentissage est considéré comme un personnage central du dispositif.

La loi n° 92-675 du 17 juillet 1992 a ouvert l'apprentissage au secteur public, à titre expérimental, lequel a été pérennisé en 1997. Un des principes essentiels qui préside à la nomination du maître d'apprentissage reste encore aujourd'hui son expérience professionnelle. Toutefois cette reconnaissance "sauvage", implicite de l'expérience par l'autorité hiérarchique n'est pas interrogée. De ce fait aucun moyen n'est donné au maître d'apprentissage pour saisir son expérience, lui donner du sens dans une perspective d'exercice de ses fonctions de manière optimum.

Un véritable développement de l'apprentissage dans les collectivités territoriales passe par une reconnaissance et une mobilisation de tous les niveaux hiérarchiques de la collectivité : ouvrir des espaces de possibles pour les agents intéressés par cette fonction, une reconnaissance des moyens à mettre en œuvre pour un accompagnement de qualité par les différentes strates hiérarchiques.

Un premier moment de recherche a porté sur le journal comme outil de médiation entre apprenti et maître d'apprentissage, objet de notre mémoire de master 2.

Dans un second temps, notre travail s'appuie sur la tenue de notre journal de maître d'apprentissage pendant plusieurs années. Ce journal du maître d'apprentissage constitue la première base de notre recherche.

Dans un troisième temps, nous avons opté pour des entretiens de type biographique avec des maîtres d'apprentissage. Les entretiens ont été réalisés avec une douzaine de personnes à ce jour. Ces transcriptions constituent des supports à partir desquels peuvent être poursuivis les échanges. A ce jour ils nous ont par exemple amenés à nous interroger sur les notions d'agent, d'acteur et d'auteur pensées par Jacques Ardoino et à mettre en perspective les conflits émergents entre ces différentes postures dans le quotidien de la Fonction Publique Territoriale.

Penser la fonction du maître d'apprentissage dans les collectivités territoriales revient à s'interroger sur le processus qui conduit un agent à devenir maître d'apprentissage.

---

\*Intervenant

En quoi le processus de biographisation peut-il contribuer à s'appropriier son expérience et à construire son identité de maître d'apprentissage ?

Nous émettons deux hypothèses : premièrement une biographisation de l'expérience permet un discernement préalable des futurs maîtres d'apprentissage ; deuxièmement elle permet un retour sur soi, donnant corps aux différents savoirs mis en œuvre par la personne et participe de sa construction pour un réinvestissement dans un champ plus large, comme processus en devenir.

Notre recherche en cours arrive à une synthèse avec des éléments repérables, suite aux recensions sur l'expérience à travers les écrits des philosophes des Lumières et jusqu'à ceux des contemporains qui pensent sa conceptualisation et sa formalisation, en passant entr'autres par les perspectives socio-politiques soutenues par les pédagogues. Parallèlement nous explorons la réalité de l'exercice de la fonction du maître d'apprentissage dans la Fonction Publique Territoriale par l'écriture d'un journal du moment de l'apprentissage du maître d'apprentissage et par la réalisation de récits de maître d'apprentissage, le récit étant comme le souligne Ricoeur le support de l'expérience.

**Mots-Clés:** Apprentissage – Expérience, Biographisation

# L'apprentissage expérientiel : cas des enseignants des écoles privées au Liban

Noura Kaakour \* 1

<sup>1</sup> Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation. Paris 13 Cité Paris la Sorbonne (Expérience) – Université Paris 8 – Université Paris 13, UFR LLSHS (D216) 99, avenue Jean-Baptiste Clément 93430 Villetaneuse, France

## L'apprentissage expérientiel : cas des enseignants des écoles privées au Liban

Brougère souligne que " l'apprentissage n'est pas uniquement affaire de dispositifs éducatifs, d'école ou autres structures destinées à transmettre des connaissances ou des savoir-faire. Nous apprenons tout au long de la vie en particulier à travers les expériences que nous offre la vie quotidienne " (Brougère, Ulmann, 2009).

Aujourd'hui, la prise en compte de l'expérience est de plus en plus valorisée au sein de l'enseignement scolaire comme le montre la promotion des pratiques pédagogiques prônant le recours à l'expérience et à l'expérimentation comme source des apprentissages.

Notre objectif principal dans cette intervention est celui de questionner la méthode de l'apprentissage expérientiel, c'est une méthode basée sur l'expérience concrète comme source d'apprentissage et de développement (Kolb, 1984). Mais toute expérience n'est pas automatiquement formatrice, pour qu'elle soit formatrice, elle doit créer un déséquilibre et être intégrée à une continuité nouvelle dans le cheminement de l'individu. Comme illustration nous prendrons le cas des enseignants libanais des écoles privées. Il s'agit d'étudier comment l'expérience favorise l'apprentissage dans un contexte d'absence d'une politique de formation professionnelle. Nous verrons si cette conception est partagée par tous les enseignants des écoles privées quelque soit la communauté et nous mettrons du coup au centre de l'analyse, le récit biographique et l'expérience de certains enseignants des écoles privées pour montrer que l'expérience, peut être une source principale de développement des compétences professionnelles et d'apprentissages.

Nous nous appuyerons sur notre étude que nous avons menée sur le terrain libanais, dans le cadre de notre thèse sur la professionnalisation des enseignants des écoles au Liban, qui a révélé que l'expérience est considérée comme premier moyen d'apprentissage, pour devenir professionnel.

## Bibliographie

Brougère G., (2012a), " *S'observer comme touriste apprenant* ", Communication colloque Tourisme et apprentissages, Université Paris 13, avril 2011, publié avec les actes, <http://www.univ-paris13.fr/experice/colloque-tourisme-apprentissages/observertouriste-apprenant.html>

Kaakour N. Massoud C. (2016), " *Professionnalisation des enseignants libanais: comparaison*

---

\*Intervenant

*avec les états unis ”, communication congrès AREF, Université de Mons, juillet 4-7.*

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.

Zeitler A. (2012), *Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience*. Revue Recherche et formation, n°70, p. 31 – 46.

**Mots-Clés:** Apprentissage, Expérience, Liban, Ecole privée, Enseignant

# La participation, le collectif et le commun

# Vers une ” gouvernance émancipatrice ” : une démarche de recherche collaborative

Grégory Moulin \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation Agronomique - ENFA, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : MA122 – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

Ce projet de recherche inscrit en Sciences de l'Éducation, a pour objectif de mettre en place une démarche de recherche collaborative avec les membres du directoire de la plus grande entreprise sociale d'Europe, dans le but de conduire et d'accompagner le changement de sa gouvernance, vers une ” gouvernance émancipatrice ”. Considérée comme le ” cap ” éthique et praxéologique du projet, la ” gouvernance émancipatrice ” est une tentative de relever le défi d'une émancipation des contraintes organisationnelles entravant le potentiel créateur des acteurs, tout en maintenant une structuration indispensable à la réalisation d'un travail collectif. L'organisation sur laquelle porte le projet est une entreprise de 15000 salariés, dont les secteurs d'activité recouvrent la plupart des champs de l'intervention sociale (jeunesse, emploi, handicap, santé, seniors) et de la nouvelle économie (start up, finance solidaire), a en effet toujours été dirigée par son fondateur qui anticipe actuellement la transition de pouvoir.

L'enjeu de ce projet de thèse CIFRE est donc, par la mise en place d'une démarche de recherche-intervention (désormais R-I), développée au sein de l'UMR EFTS de l'Université de Toulouse Jean Jaurès et théorisée par Bedin (2013[1]) et Marcel (2015[2]), de répondre au double enjeu heuristique de production de connaissances sur cette gouvernance, et praxéologique de les utiliser pour la transformer en relation avec les professionnels de l'entreprise.

Pour cela, la démarche de R-I a été pensée autour des orientations méthodologiques suivantes : l'analyse du fonctionnement de cette gouvernance par une grille d'analyse multiniveaux (juridique, structurel, stratégique, anthropologique, herméneutique et éco-politique), suivie de sa restitution auprès des membres du directoire, qui doit permettre la création de savoirs-hybrides destinés à engendrer un processus de ” conscientisation[3] ” (Freire, 2001) de leurs pratiques de gouvernance. Cette première étape aboutira ensuite à la co-construction de scénarii prospectifs d'évolution de la gouvernance, afin d'envisager les différentes possibilités de parvenir à une ” gouvernance-émancipatrice ”.

L'accompagnement du changement vers une ” gouvernance émancipatrice ” doit ainsi s'inscrire dans une démarche de coopération du chercheur-intervenant avec les différents groupes d'acteurs, afin d'initier un changement de regard sur la réalité socioculturelle de l'organisation, puis de co-laborer avec les acteurs les moyens de sa transformation.

---

\*Intervenant

Le projet d'une " gouvernance émancipatrice " s'inscrirait donc dans une dynamique de " réenchanter le travail " par une reconnaissance de " la force propositionnelle et déontique de ceux qui tiennent avec talent le rapport entre travail et émancipation, pour relayer leur praxis jusqu'aux institutions et traduire leur expérience du monde en art de vivre[4] " (p.182).

Bedin, V. & al., (2013). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'harmattan.

Marcel, J-F. & al., (2015). *La Recherche-Intervention par les Sciences de l'éducation*. Dijon : Educagri Recherche.

Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La découverte.

Dejours, C. (2009). *Travail vivant*. Paris, France : Payot.

**Mots-Clés:** Recherche, intervention, gouvernance, émancipation, savoirs, hybrides, changement

# Apprentissages et transmissions formelles et informelles dans une famille de cuisiniers du Béarn.

Jean-Luc Poueyto \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire d'Anthropologie et d'Histoire de l'Institution de la Culture/Equipe IIAC (LAHIC-IIAC) – Mission à l'Ethnologie, Ministère de la Culture, CNRS : UMR8177, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) – 11, rue du Séminaire de Conflans 94220 Charenton-Le-Pont, France

Les études d'ordre anthropologique portant sur les savoirs informels s'appuient la plupart du temps sur l'observation et l'analyse d'apprentissages de savoirs qui s'inscrivent au sein d'une communauté professionnelle[1]. Pourtant, dans d'autres contextes, bien des apprentissages s'effectuent à travers un héritage sans transmission. C'est ainsi qu'à partir des années soixante, les premières générations de musiciens européens de blues et de rock ont élaboré par eux-mêmes des savoirs complexes et extérieurs à leur environnement social et culturel sans qu'il n'y ait pour autant de legs trans-générationnels [2]. De même, à l'intérieur de groupes familiaux manouches, c'est bien l'art d'apprendre par soi-même qui est valorisé, les Gadjé (non-tsiganes) s'avérant par conséquent être des personnes bien peu débrouillardes[3].

Nous nous proposons ici d'examiner à travers une approche de type anthropologique, comment, dans les années cinquante, une femme de la campagne béarnaise a pu ouvrir toute seule un restaurant sans avoir jamais cuisiné auparavant, comment sa descendance s'est emparé tantôt de manière formelle tantôt et informelle de compétences et d'un goût pour les arts culinaires et comment un rituel familial, le repas de Noël, se transforme chaque année entre autres, en célébration de l'apprentissage par l'expérience et par le faire.

La construction de cette étude s'articulera ici en trois parties, en fonction de la présence d'intentionnalité et de la conscience d'apprendre au moment même où l'expérience est vécue, s'inspirant en cela d'un modèle évoqué par Brougère et Bézille[4] et présentera des pistes de réflexion en matière de propositions pédagogiques concernant des personnes adultes peu scolarisées.

Cf. entre autres, BRIL, Blandine " Apprentissage et culture ", in *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1996, Chevalier Denis [dir.], *Savoir Faire et pouvoir transmettre*, Editions de la maison des sciences de l'homme, Paris, 1991, DELBOS Geneviève et JORION Paul, *La transmission des savoirs*, Ed. MSH, 1984, Lave Jean & Wenger Etienne, *Situated learning, legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 1991, Schwindt Didier, " La routine dans le travail de l'artisan ", in *Ethnologie Française*, XXXV, 2005, 3, p. 521-529...

Cf. POUEYTO JL, " Le groupe comme auteur, une invention dans le rock'n'roll ", in revue

---

\*Intervenant

*L'Homme*, ed EHESS, 2015 et POUEYTO JL, " Jouer le blues en Béarn : un apprentissage sans transmission " in *Regards sur les sociétés actuelles*, PUPA, 2015.

POUEYTO J-L, 2016, " Expérience et éducation, l'exemple des Manouches ", in Audrou-Caillamet Thérèse et Loret Marc [dir]*Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*, RETZ, 2016

Brougères Gilles et Bézille Hélène, " De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ", in *Revue Française de Pédagogie*, 158, janvier 2007

**Mots-Clés:** apprentissage informel, transmission, expérience, implicite

# Enquête sur les plantes médicinales et les savoirs populaires dans neuf communautés de l'État de Bahia, Brésil

Magalhães-Fraga Sandra Aparecida Padilha \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sandra Aparecida Padilha Magalhães Fraga (NGBS/Farmanguinhos/Fiocruz) – Av. Comandante Guarany, 447 Jacarepaguá, Rio de Janeiro - RJ - Brasil, Brésil

Le Noyau de la Biodiversité et de la Santé/NGBS c'est une Coordination lié à direction du Centre Technologique de Pharmacologie de Fondation Oswaldo Cruz/Fiocruz. Le NGBS travaille avec l'innovation du médicaments de la biodiversité. En 2016, il a institué le RedesFito qui soutient les Arrangements Ecoproductive Locaux/AEPL, comme un moyen pour développement des territoires. Le projet "La Santé Populaire et l'Agroécologie" qui arrive dans 9 communautés d'agriculteurs dans l'extrême sud de Bahia – qui est vue comme une région connue le berceau du pays où arrive la scène des conflits liés aux questions agricoles et environnementales. Le projet la "la santé populaire et agroécologia est le résultat d'un partenariat avec le Mouvement des travailleurs ruraux sans terre (MST). Ce projet a une école populaire de agroécologie et agroforesterie – École Egidio Brunetto, une référence de l'éducation populaire dans la région. En 2012, l'équipe de NGBS a réalisé des ateliers, des séminaires et des réunions qui ont été inclus des plantes médicinales dans les systèmes agroforestiers et le suivi des performances des conditions de santé. En 2014, ils ont créés le Conseil gestionnaire, la représentativité des personnes impliquées dans l'évaluation et la prise de décision a été renforcée. Après un an de développement des ateliers de formation, des cercles de dialogue, le Séminaire Réalignement construit deux nouveaux domaines: "pharmacie du jardin" et le "Système Unique de la Santé/SUS RURALE". Les enquêtes ont été menées par des équipes de travailleurs communautaires et des chercheurs de Fiocruz. Nous avons faits interviews avec 180 personnes, qui ont donnés lieu à l'enquête ethnobotanique de 500 ethnospecies de plantes et 3000 pour l'utilisations médicinales. Cette diversité a été discuté dans 9 réunions communautaires quand ils ont été choisis 30 espèces pour composer chaque jardin communautaire et pharmacies de jardin. En 2016, nous avons réalisés une reunion sur "la validation du connaissance populaire des plantes médicinales", qui a contribué pour l'organisation d'un arrangement populaire de base. Les répondants ont été reconnus comme "Gardiens de le savoir des plantes médicinales", a remporté la reconnaissance et le respect des communautés elles-mêmes. De ces choix ont été menées des enquêtes sur l'action et la sécurité d'emploi à la suite du dialogue avec la connaissance scientifique qui permet aux communautés pharmacologiques, par rapport à la législation nationale qui empêche la liberté de choix thérapeutique pour les utilisateurs du Système Unifié de Santé (SUS). L'appropriation des connaissances dans ce domaine par le collectif apporte une autonomie à l'organisation anti-hégémonique contre la chaîne de production des plantes médicinales pour affronter l'agro-industrie. Les dossiers documentaires et le livre sont le record du communautés, aussi bien que la distribution nécessaire des avantages dans l'utilisation de la biodiversité dans les produits mis au point par l'industrie. Les

---

\*Intervenant

résultats de l'enquête sur les conditions de santé ont légitimé l'inclusion des communautés dans les services de santé publique, les autorités précédemment pas pris en compte dans son territoire des pratiques. Ces gains ont été rendus possibles sur un projet qui a créé un environnement propice à des pratiques de réflexion et de reconstruction collective au sein de l'intérieur et à l'extérieur.

**Mots-Clés:** práticas coletivas, conhecimento popular, biodiversidade, plantas medicinais, desenvolvimento sustentável, arranjos eco produtivos, Brasil

# Éducation permanente des praticiens locaux des politiques publiques au Brésil : éléments d'un dispositif de recherche-formation

Luiza Helena Dalpiaz \*† <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) – Rua Getúlio Vargas, 2125 - Bairro Flor da Serra Joaçaba - SC - CEP 89600-000, Brésil

Mon objectif est de présenter une démarche scientifique reposant sur un partenariat interinstitutionnel, ayant pour acteurs des chercheurs et des praticiens appartenant à une organisation privée d'enseignement universitaire, au gouvernement de l'état du Rio Grande do Sul ou aux mairies des cinq villes de la région métropolitaine de Porto Alegre (sud du Brésil). Le but était de développer la formation professionnelle d'un groupe des quinze travailleurs du secteur social (assistants sociaux, psychologues et pédagogues), membres d'équipes locales de la politique nationale d'assistance sociale, dans la période 2009-2010. Ce dispositif de recherche-formation s'appuyait sur une approche d'éducation permanente construite sur deux notions opératoires : crise du praticien et tension paradigmatique (Dalpiaz, 2015). Sur le plan théorique, ce travail reposait sur l'articulation de quatre références : la complexité (Morin, 1986), la multiréférentialité (Ardoino, 1977), l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970), les modèles multitrajectoriels et d'interlocution pour l'évaluation (Zecca, 1989). Sur le plan méthodologique, le dispositif avait pour base une méthode d'analyse des pratiques professionnelles. Celle-ci établissait les conditions d'interroger les pratiques singulières instituées et favorisait des apprentissages sur le sens des actes et des discours des sujets et des organisations. Sur le plan opérationnel, ce travail s'est inscrit sur un ensemble de douze ateliers, d'une journée de huit heures chacun par mois. À l'issue de ces ateliers, nous avons organisé, avec les représentants des organisations partenaires, un séminaire de quatre heures pour présenter le travail entrepris et en débattre. Le dispositif a créé les conditions pour institutionnaliser un espace-temps régulier dédié à la recherche dans l'agenda chargé des praticiens. Il a aussi permis de constituer un groupe de travail caractérisé par l'hétérogénéité d'appartenances des ses participants, d'approfondir des textes théoriques, de systématiser les situations singulières des membres des communautés locales où chaque professionnel était directement impliqué, d'associer les données des récits oraux des praticiens et les sources documentaires, d'élaborer individuellement et collectivement des synthèses écrites à discuter ensemble. Du point de vue des contenus abordés, la démarche a mis en évidence les éléments suivants : des difficultés sémantiques pour distinguer et articuler nécessités humaines, demandes individuelles et sociales, commandes organisationnelles; l'interdépendance des trajectoires des praticiens et des usagers qui conduisent à la production et la reproduction de situations de vulnérabilité et d'exclusion sociales; la précarisation des conditions de travail et la souffrance des praticiens; différentes formes de (ré)organisation des pratiques individuelles et collectives.

## Références

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: lhdalpiaz@gmail.com

ARDOINO, Jacques. *Éducation et politique : pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste*, Paris, Gauthier-Villars, 1977.

DALPIAZ, Luiza Helena. Educação permanente e políticas públicas: problematização de práticas e produção de conhecimentos. In: *Roteiro*, Joaçaba, v.40, Edição Especial, p.173-192, 2015.

LOURAU, René. *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1970. (Arguments)

MORIN, Edgar. *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986. (Points, Essais, 236)

ZECCA, Marine. L'évaluation: outils d'émancipation? In BACHMANN, Christian. *Les savoir-faire de l'inquiétude et du renouveau : une formation à l'évaluation de l'action sociale*. Paris, PROMOFAF, 1989, p.57-59.

**Mots-Clés:** Éducation permanente, Politiques publiques, Brésil, Recherche formation, Analyse de pratiques professionnelles

# Éducation, asymétrie, réciprocité

# Problèmes et paradoxes d'apprentissage des normes de politesse. Le cas du transport en commun.

Victoria Chantseva \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971, université Paris 13 : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Dans le métro, comme dans d'autres types de transport en commun, certaines catégories de passagers ont le droit de s'asseoir en priorité. De manière générale, on attribue ce droit aux personnes âgées, handicapées, aux femmes enceintes et aux jeunes enfants, la pratique de céder la place étant sous-tendue par l'idée de vulnérabilité de ces personnes et leur besoin de protection. Ce droit est à la fois formel et informel. Les signalétiques ou les annonces mises en place dans les transports en commun font apparaître la dimension institutionnelle de la règle. Mais, celle-ci n'étant pas contraignante, sa mise en œuvre s'appuie plutôt sur les règles informelles de courtoisie et de prévention. Dans le geste de céder la place, il s'agit ainsi autant de la conformité aux règles d'usage des transports que de la politesse ordinaire.

Comme tout comportement social, la pratique de céder la place fait l'objet d'un apprentissage. Et comme c'est souvent le cas quand il s'agit des règles de conduite, cet apprentissage se fait sur place, dans la situation, sans simulation préalable. Pour un enfant, prendre le transport en commun devient d'emblée une occasion d'apprendre à s'y conduire et/ou de montrer son éducation. Or, cette situation est toujours lourde de complications. D'abord, parce que, malgré les apparences, savoir céder la place dans le métro constitue un savoir-faire assez complexe : céder la place suppose non seulement savoir se tenir droit, trouver un endroit confortable pour se tenir, etc., mais aussi met en scène les rapports du genre ou de l'âge. Mais surtout, pousser un enfant à céder sa place est rarement tout à fait justifié, car les enfants eux-mêmes sont destinataires des places assises.

En effet, le sens commun suppose que, pour assurer l'émergence des conduites qui seront opportunes dans le futur, il faut les inculquer dès maintenant. Le problème est que " maintenant ", l'enfant est perçu comme encore fragile et, dans la situation, les passagers n'acceptent souvent pas la proposition de prendre sa place. Mais s'il ne le fait pas les autres voyageurs auront matière à dénoncer l' " éducation d'aujourd'hui " : on peut toujours réprocher l'éducation de l'enfant qui n'a pas cédé sa place à une personne âgée en supputant qu'il ne le fera jamais puisqu'il ne le fait pas maintenant. Ceci peut générer des conflits entre les voyageurs, à travers la confrontation entre deux lectures de la situation, également possibles, mais contradictoires. Soit on définit le voyage en question comme une situation d'apprentissage selon laquelle l'enfant doit céder la place pour apprendre à le faire, soit on ne le fait pas et, dans ce cas, l'enfant, en tant qu'être

---

\*Intervenant

fragile, a le droit de rester assis.

Le projet de communication se propose ainsi d'analyser l'intersection entre apprentissages et pratiques sociales à partir de l'exemple des gestes de politesse dans le métro, étudiés dans le cadre d'un master en sociologie, en 2012-2013, à Saint-Pétersbourg. Cette recherche a pris la forme d'une enquête ethnographique comprenant séances d'observation participantes et entretiens semi-directifs. S'appuyant sur ce matériel empirique, la communication abordera les questions d'apprentissage des rôles sociaux à travers des gestes pratiques et concrets ainsi que les tensions propres à cet apprentissage à travers les notions de " technique du corps ", de " cadres de l'expérience " ou encore de " définition de la situation " . L'approche théorique est celle de la sociologie pragmatique ; elle s'intéresse au sens que les acteurs donnent à leurs actions et notamment aux interprétations plurielles qu'ils peuvent donner d'une même situation.

**Mots-Clés:** enfance, âge, genre, politesse, apprentissage, vie quotidienne

# Les formes d'apprentissage en éducation à la sexualité. Analyse d'un " dispositif " en milieu scolaire.

Anne-Cécile Bégot \* <sup>1</sup>, Frédérique Montandon \*

2

<sup>1</sup> Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) – Université Paris Est (UPE) : EA7313 – LIRTES équipe d'accueil 7313  
Bureau 405 Bâtiment La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

<sup>2</sup> Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les pratiques éducatives et pratiques sociales (LIRTES)  
– Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université Paris XII - Paris-Est Créteil  
Val-de-Marne (UPEC) – 80, avenue du Général de Gaulle 94000 Créteil, France

Une association spécialisée dans l'éducation à la sexualité a conçu un projet d'autonomisation d'équipes éducatives en éducation à la sexualité sur trois ans (2015-2018). Ce " dispositif " (Barrière, 2013) mobilise deux établissements scolaires, localisés sur le territoire francilien, et ce dans des lycées professionnels.

Chaque année le projet se décline en trois temps : formation de l'équipe éducative par un binôme (association/éducation nationale), observation de séances d'éducation à la sexualité (réalisées par des animateurtrices de l'association la première année, puis en co-animation la deuxième année et en autonomie la dernière année), et enfin échanges de pratiques.

C'est ce temps d'animation réalisé auprès des élèves que l'on souhaiterait présenter dans le cadre de cette communication : les formes d'apprentissage mobilisées par les animateurtrices lors de ces séances et les interactions avec les élèves.

Pour cela, il est important de rappeler d'une part les principes qui prévalent en éducation à la santé et d'autre part les caractéristiques de l'éducation à la sexualité à l'École. En effet, les travaux de recherche menés sur le sujet (Berlivet 2004) tendent à montrer que d'une éducation sanitaire paternaliste et autoritaire, on est progressivement passé à de nouvelles formes de prévention visant à responsabiliser l'individu en développant l'autocontrainte (Memmi, 2010), en mettant en cause certaines pratiques sans pour autant les stigmatiser, et ce en agissant sur la notion de plaisir. Quant à l'éducation à la sexualité à l'École, devenue obligatoire en 2001, elle n'en demeure pas moins problématique tant dans son application que dans le contenu à donner à cette éducation (Le Mat, 2014, Poutrain, 2014).

Au regard de ce contexte sociohistorique et de notre enquête de terrain (observations et entretiens), on s'intéressera aux séances d'éducation à la sexualité réalisées dans les deux établissements pilotes. Les valeurs et normes véhiculées lors de ces animations vont parfois à l'encontre

---

\*Intervenant

de celles des élèves. De même, l'apprentissage, envisagé sous l'angle de compétences à acquérir, n'est pas sans gêner certains membres des équipes éducatives, notamment des enseignants, qui considèrent que leur rôle est surtout de transmettre des connaissances. Comment, face à des élèves " dominés " socialement et scolairement (Depoilly, 2014), se transmettent ces compétences ? Comment les animateurtrices, aux statuts différents, envisagent-ils la réciprocité dans cette forme d'apprentissage ?

Barrère, A. (2013a). Les établissements scolaires à l'heure des 'dispositifs'. *Carrefours de l'éducation*, 361, vol. 2, 9-13.

Berlivet, L. (2004). Une biopolitique de l'éducation pour la santé. La fabrique des campagnes de prévention. In D. Fassin, D. Memmi, *Le gouvernement des corps*, (pp. 37-75). Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Depoilly S., *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, PUR, 2014.

Le Mat, A. (2014). L'homosexualité, une 'question difficile'. Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. *Genre, sexualité & société*, 11, 1-14.

Poutrain, V. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. De 'l'information sexuelle' à l'égalité entre les filles et les garçons. *Education et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 36.

**Mots-Clés:** apprentissage, compétences, éducation à la sexualité, milieu scolaire

# Les pratiques évaluatives perçues par les élèves de Maternelle

Stephane Benit \* <sup>1,2</sup>, Philippe Sarremejane \* † <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) – Université Paris Est (UPE) : EA7313 – LIRTES équipe d'accueil 7313  
Bureau 405 Bâtiment La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

<sup>2</sup> Institut universitaire de formation des maîtres - Champagne-Ardenne (IUFM Champagne-Ardenne) – Université de Reims - Champagne Ardenne – Services centraux - 23 rue Clément Ader - BP 175 - 51685 Reims cedex 2, France

L'école maternelle est considérée, depuis une quarantaine d'année, comme la première école et doit à ce titre participer en tant que maillon du système éducatif à la lutte contre l'échec scolaire (Brougère, 2005). Embrassant alors des velléités de lutte contre l'échec scolaire, l'école maternelle en adoptant les traits les plus caractéristiques de la forme scolaire (Vincent, 1980 ; Maulini & Perrenoud, 2008) amoindrit la spécificité et l'originalité de ses contenus liés au développement infantin (Igen, 2011). Le repérage précoce des difficultés s'accompagne inévitablement d'une vigilance sinon d'une surveillance mise en place par les pratiques évaluatives qui apparaissent désormais comme une préoccupation centrale de l'institution.

Notre enquête suppose une redéfinition du rôle et des prérogatives attribuées à l'enfant, y compris dans l'espace scolaire. Longtemps noyé sous un flot statistique le condamnant à n'être éternellement qu'" *un enfant de* ", l'élève a souvent été perçu comme un faire-valoir par certains travaux macrosociaux, un individu présent dans l'équation complexe des inégalités et de l'échec scolaire, tantôt agent, tantôt acteur rationnel, mais rarement acteur de son propre devenir.

De surcroît, à l'intérieur d'une telle relation éducative asymétrique, l'évaluation scolaire annoncée comme bienveillante est pensée ou souhaitée comme un point d'appui aux apprentissages. Or, un tel présupposé masque en partie ce que les élèves font de telles pratiques, jusqu'à quel point ils se plient aux contraintes qui pèsent sur eux. Notre communication tente d'apporter un éclairage à propos des stratégies des élèves, du maintien de leur estime personnelle aux moyens employés pour réussir.

Au sein de cette recherche, ont été interrogés quatorze élèves de grande section de maternelle, et quelques enseignants. Notre méthodologie d'enquête repose sur le recueil d'expériences d'élèves, interrogés via des entretiens semi-dirigés en classe en fonction d'une population répartie en trois groupes : élèves en difficulté scolaire, élèves de niveau moyens, et élèves en réussite scolaire; ainsi que des observations de classe. Les niveaux scolaires ont été attestés par les livrets de réussite et confirmés par les enseignantes.

Les élèves en difficulté ont recours à des stratégies de conformité pour obtenir le bon signe évaluatif, quitte à passer à côté de l'apprentissage visé. Ils calquent leur comportement scolaire

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: p.sarremejane@sfr.fr

sur les élèves en réussite, en limitant les demandes d'aide aux enseignants. Pour les meilleurs élèves, poser une question en public revient à faire montre de son ignorance et fait courir le risque de voir le jugement de l'enseignant se modifier, et in fine la possibilité que leur statut scolaire soit remis en question. En dehors de ces situations oralisées au sein desquelles il convient d'éviter soigneusement toute chausse-trappe, leur statut de bon élève leur confère la possibilité de s'appuyer sur la certitude d'obtenir un signe évaluatif positif, leur permettant de centrer leur attention sur les liens entre les apprentissages.

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, PUR

Joigneaux, C. (2009). " La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ", *Revue française de pédagogie*, 4, n°169. p.17-25.

Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. in Mottier-Lopez, L. & G. Figari, G. (Eds). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles, De Boeck, p. 81-96.

Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, PUR.

**Mots-Clés:** Psychologie et sociologie de l'évaluation scolaire, enfance, expérience subjective, expérience scolaire, école maternelle, pratiques enseignantes

# Cheminer devant, côte à côte, ensemble : vers la marche de l'autre

Christophe Mege \* 1

<sup>1</sup> experice – Université de Pau et des Pays de l'Adour - UPPA (FRANCE) – 64 Pau, France

Le champ de l'éducation spécialisée en centre médico éducatif offre des conditions favorables à la mise en œuvre d'actions innovantes qui interpellent d'un point de vue épistémologique les pratiques de formateur ou d'enseignant. La planification par notre institution d'un atelier d'éducation physique et sportive sera le prétexte pour partir chaque vendredi matin à la découverte des chemins pyrénéens. Ces sorties dénuées de toutes intentions didactiques devraient permettre au sens de Tchouang Tseu " *d'épouser les métamorphoses de la réalité* "[1], d'agir juste et d'accueillir l'inconnu comme une émergence de soi, d'un autre en soi.

Mais alors comment en l'absence d'intentionnalité et de conscience d'apprendre qui caractérise les apprentissages informels, donner une valeur à ces processus sans perdre la légitimité de la mission de former ? N'en relève-t-il pas d'une dialectique entre posture éducative et rapport au savoir ?

Notre méthodologie exploratoire questionnera un corpus constitué de vidéos tournées par des jeunes dans l'action et tentera de dévoiler ce que la marche de l'autre, comme fondement de notre humanité révèle comme apprentissage incarné tant du point de vue des accompagnés que de l'accompagnant impliqué.

C'est donc à partir de la conceptualisation de la marche et des processus cognitifs mais aussi du regard des jeunes en randonnée que nous explorerons dans la continuité de nos recherches[2], les théories de la " co-naissance ". Comme le dit Montaigne, " *mes pensées dorment si je les assieds. Mon esprit ne va, si les jambes ne l'agitent* "[3]. Reliant ainsi le corps et l'esprit dans l'expérience d'un mouvement collectif, la relation éducative pourrait s'entendre comme réciproque dans une co-émergence de savoirs sans cesse renouvelés où le but n'est pas la marche mais un chemin qui se construit en marchant, " s'énactant "[4] d'un monde partagé.

Billeter Jean François, *Leçons sur Tchouang Tseu*, Ed. Allia, 2010, p.142

Mège Christophe, 2013, mémoire de master 2, *accompagnement et expérience entre formel et informel*, sous la direction de Mme le professeur Frédérique Lerbet-Séréni. Aujourd'hui doctorant 2ème année au labo Expérice Pau sur les apprentissages informels dans le champ de l'éducation spécialisée.

Montaigne M., essais 3, De trois commerces in <http://www.bribes.org/trismegiste/es3ch03.htm>

---

\*Intervenant

VARELA et al, 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil, pp.234-236

**Mots-Clés:** Altérité, connaissances, réciprocité, relation pédagogique, apprentissages informels, autoformation

# Réseaux sociaux, savoirs expérientiels et apprentissages télécollaboratifs

# Espace interstitiel et usages ordinaires du numérique - Le cas de la messagerie électronique

Véronique Fortun-Carillat \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) – Université Paris Est (UPE) : EA7313, ESPE de Créteil – LIRTES équipe d'accueil 7313 Bureau 405 Bâtiment La Pyramide 80 avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil cedex, France

La recherche, qui fait l'objet de cette communication, pose la question des effets des espaces numériques " situés " sur les façons de vivre, d'exercer et d'enrichir sa formation ainsi que d'aborder une nouvelle situation professionnelle et qui amènent à faire interagir de façon réciproque des modalités d'apprentissage *informelles et formelles*. Pour ce faire, dans le cadre d'épisodes de formation continue d'enseignants, nous avons étudié des environnements numériques éphémères conçus en usage grâce au courrier électronique de deux groupes différents de stagiaires. Autogérés par leurs acteurs en émergent des formes de collaboration, d'échanges, de mutualisation, de partages d'expériences ou d'informations issues du quotidien ou trouvées sur le Web. . Notre recherche privilégie une approche ethnologique et anthropologique de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le cas de communautés ou collectifs virtuels dits de pratiques (Charlier, Daele, 2006 ; Daele, 2010). Afin de mettre en avant les processus complexes en jeu, elle s'appuie sur un modèle théorique dynamique qui fait écho à des modèles développés par l'approche franco-quebecoise de la sociologie des usages des TIC et notamment par Proulx (Breton & Proulx, 2002; Proulx, 2015), c'est-à-dire lié à des manières de faire singulières, des manières de bricoler au quotidien (De Certeau, 1980) avec ces espaces numériques spécifiques en fonction de différents éléments (ou logiques) qui en facilitent ou en contraignent les usages. Les données sont issues d'observations participantes, de propos tenus par les membres des collectifs au sujet de leurs usages de la messagerie électronique. Elles s'appuient aussi l'analyse du contenu des interactions écrites et les origines des documents partagés avec le groupe. Elles ont été analysées selon une approche inductive/déductive dans une théorisation construite ou convoquée progressivement à partir des " ilots " de sens émergeant de l'analyse des données.

Les résultats montrent comment, avec l'usage de la messagerie électronique, s'autoproduisent des espaces en ligne en relation avec des formes de sociabilité numérique. Dans leurs interactions à distance, les membres du collectif " virtualisé " développent, des stratégies de régulation individuelles ou groupales et d'adaptation à leur nouvelle situation professionnelle et formative. Nous avons nommé ces espaces en ligne ainsi constitués d'espace en ligne " interstitiel " (Fustier, 1999, 2012), car situé entre logique formative et non-formative, entre logique institutionnelle et artisanale, entre usages du numériques encouragés par des formateurs et des usages qui échappent à leur contrôle.

---

\*Intervenant

Dans ces espaces " interstitiels ", nous avons repéré les indices de véritables pratiques autodidactiques dans lesquelles les stagiaires trouvent des ressources diverses pour résoudre des problèmes émergeant de leur vie quotidienne professionnelle ou formative. Nous avons perçu cette démarche comme une " économie parallèle " fondée sur de la débrouillardise, l'entre-aide, l'accompagnement et le soutien.

FUSTIER, P. (2012). " L'interstitiel et la fabrique de l'équipe ". *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2 (14), pp. 85-96.

PERRIAULT, J. (1989 [2008]). *La logique de l'usage, essai sur les machines à communiquer*. Paris: L'Harmatt

PROULX, S. (2015). " La sociologie des usages, et après ? ". *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 6. CHARLIER, B., & DAELE, A. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants - Pratiques et recherches*. Paris: L'Harmattan

**Mots-Clés:** logiques d'usage, espace interstitiel, formation continue, enseignant, communautaire, apprentissage informel, sociabilité numérique

# Diversité des objectifs de consultation des usagers dans un dispositif audiovisuel dédié à l'Enseignement supérieur et à la Recherche

Emmanuelle Papinot <sup>\*† 1</sup>, Monica Macedo-Rouet <sup>2</sup>, André Tricot <sup>1</sup>

<sup>1</sup> CLLE – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Toulouse, France

<sup>2</sup> EXPERICE – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche – 2 rue de la Liberté, Saint-Denis, France

Les grandes banques d'archives audiovisuelles en ligne représentent une nouvelle opportunité pour la diffusion des savoirs et des connaissances. Cependant connaît-on réellement les objectifs, les besoins réels et les stratégies des usagers qui les consultent ? Au cours de l'année 2016, nous avons mené deux études exploratoires sur les usages de Canal-U, un dispositif dédié à l'Enseignement supérieur et à la Recherche. La première étude reposait sur des entretiens semi-dirigés, la seconde sur un questionnaire en ligne auprès d'usagers (N=637) de profils professionnels et de statuts variés.

Les résultats ont fait apparaître deux catégories de buts correspondant à la recherche de vidéos : les " buts directs ", i.e. ceux qui correspondent aux objectifs professionnels des usagers (ex : préparation de cours) et les " buts indirects " qui reflètent des objectifs plus personnels, comme la volonté de " se cultiver ", de " progresser dans un domaine " ou d'" être au courant des nouveautés ". Alors qu'on a constaté des similitudes concernant le genre des ressources recherchées, les lieux et la fréquence de consultation, quels que soient les professions ou les statuts des usagers, des différences sont apparues dans l'analyse du besoin de l'information (Tricot 2015) et la représentation mentale de l'activité (Sébillote 1994).

Notre étude s'inscrivant dans le champ de l'ergonomie cognitive et visant à participer à la conception d'un modèle favorisant la recherche et la consultation de vidéos dans les banques audiovisuelles en ligne, nous nous sommes intéressés à l'amélioration des services, des accès et des aides d'évaluation du contenu d'une vidéo (Marchionini, Song et Farell 2009) spécifiques à ces différentes catégories de buts. Cette recherche s'appuie sur un " modèle optimal " (Pirolli et Card 1999), fondé sur la mise en perspective de l'investissement du temps de recherche d'information pour l'utilisateur et l'obtention d'un maximum de ressources pertinentes pour lui. Elle tend à démontrer la nécessité de prendre en compte la diversité des usages dans l'amélioration des dispositifs audiovisuels en ligne pour mieux répondre aux différents besoins et aux différentes pratiques issues des intentions d'acquisition de connaissances et de savoirs.

Références:

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: manuela.papino@hotmail.com

**Marchionini, Song et Farell (2009).** Multimedia surrogates for video gisting: Toward combining spoken words and imagery, In *information Processing and Management* 45, 615-630.

**Pirolli et Card (1999).** Information foraging, in *Psychological Review*, Vol. 106 (4), 643-675.

**Sébillotte (1994).** Méthodologie pratique d'analyse de la tâche en vue de l'extraction de caractéristiques pertinentes pour la conception d'interfaces, N°163 mars, *Systèmes cognitifs et interactions homme-machine*, INRIA.

**Tricot (2015).** Besoin d'information, In *Dictionnaire des concepts en soins infirmiers*, Paris : Ed. Sètes.

**Mots-Clés:** dispositif audiovisuel, enseignement et recherche, diversité des usages, ergonomie, connaissances

# Apprendre dans un monde artificiel : travail collaboratif et travail réflexif dans un dispositif de formation d'enseignants alternant présentiel et à distance

Olivier Gaudin \* 1

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971, université Paris 13 : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Notre recherche s'intéresse aux parcours de formation d'enseignants nouvellement certifiés en sciences industrielles de l'ingénieur et qui enseignent la technologie au niveau du collège et du lycée. Pour valider leur certification par une inspection, ils peuvent s'appuyer sur un certain nombre de modules du Master MEEF. Ces enseignants viennent de toute la France. Aussi le dispositif prévu pour ce Master est d'alterner des moments en présentiel avec une rencontre entre les formateurs et le groupe de stagiaires, des moments à distance avec des échanges via les TIC un mi-temps d'enseignement en situation. Pour les concepteurs, ce dispositif doit permettre de transmettre des gestes professionnels mais aussi d'interroger ses pratiques avec un regard réflexif par le groupe et les formateurs en présentiel ou à distance. Après deux sessions, nous nous apercevons que la participation de chacun est très variable suivant les situations. Comment le comprendre ? En quoi ce dispositif qui, grâce à la technique, alterne des espaces-temps de proximité des corps et d'autres où les corps sont à distance peut faire fructifier ou non un travail collaboratif et un travail réflexif ? Par ailleurs, ce travail réflexif souhaité ne suppose-t-il pas aussi une certaine présence à son action[1]? Est-ce possible dans ce milieu fortement artificiel ? D'un point de vue anthropologique, l'homme a cette capacité particulière d'aménager artificiellement son milieu. Il externalise les fonctions de son corps et transforme ainsi fortement son milieu pour agir. La salle de formation serait ainsi une peau artificielle et les TIC, une voix et une écriture artificielles qui en modifie fortement les effets. Parcourir ce monde plus ou moins familier ou étrange ne va pas sans nous affecter [2] et génère un imaginaire co-émergeant entre l'individuel et le collectif qui exacerbe potentiellement les fantasmes de formation[3] et les négativités[4]. Ces relations de corps charnels à corps artificiels peuvent-elles néanmoins générer des apprentissages ? Entre l'authentique et l'artificiel, quels paradoxes[5] se jouent dans ces relations ?

La méthodologie retenue pour saisir et comprendre ces parcours individuels repose sur des entretiens non-directifs avec analyses de contenu. Elle confirme le constat qu'il y a peu de collaboration au sens d'un travail en commun que ce soit en présentiel ou à distance. Cependant, lors d'une phase en présentiel, une tension entre la volonté d'appartenir au groupe et la volonté d'être singulier génère des apprentissages au sens où ces tensions sont dépassées dans une forme paradoxale

---

\*Intervenant

qui relie appartenance au groupe et singularité de la personne. Les TIC sont décrits comme permettant de s'échapper de la salle de formation mais cette fuite permet-elle cette transformation des liens ?

Francisco J VARELA et al, *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris: Editions du Seuil, 1993.

Bernard STIEGLER, *Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue : de la pharmacologie*, Paris: Flammarion, 2010.

René KA'ES et al, *Fantasme et formation*, Paris : Dunod, 2014.

Jean-Luc RINAUDO, *TIC, éducation et psychanalyse*, Paris: L'Harmattan, 2011.

Frédérique LERBET-SÉRÉNI, *La relation duale : complexité, autonomie et développement*, Paris: L'Harmattan, 1994.

**Mots-Clés:** Énaction, paradoxe, imaginaire, artificiel

# Pratiques informelles et institutions

# Pratiques d'accompagnement de bénévoles et apprentissages informels

Florence Tardif Bourgoin \* 1

<sup>1</sup> Centre de Recherche sur la Formation (CRF) – Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) – 41 rue Gay Lussac, 75005 Paris, France

Cette contribution s'appuie sur les résultats d'une recherche doctorale qui a porté sur les apprentissages réalisés par les coordinateurs associatifs en centre social placés en situation d'accompagnement de bénévoles. Elle mobilise un cadre théorique qui articule les travaux sur la professionnalité émergente (Jorro, 2011) et l'éthos professionnel (Jorro, 2009) avec la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005). La méthodologie de recherche a reposé sur deux séries d'entretien (semi-directifs et d'explicitation) auprès de trois coordinateurs chargés de l'animation des Activités sociolinguistiques (ASL-cours de français pour adultes). L'analyse des transmissions salariés-bénévoles (entretiens semi-directifs) a permis de distinguer des espaces d'engagement qui correspondent à des niveaux de savoirs (Cuhe, Canivet & Donnay, 2012) plus ou moins formalisés selon la référence qu'ils mobilisent aux communautés de pratique existantes dans l'environnement de travail des coordinateurs. On distingue ainsi des transmissions associées à l'espace de la communauté " centre social " (savoirs à transférer), des transmissions liées au fonctionnement de la communauté ASL (savoirs à formaliser) et des transmissions relatives au positionnement des bénévoles dans leur rapport aux publics accompagnés (savoirs pour soi). Alors que les savoirs circulent dans des espaces formalisés dans les deux premiers espaces (pratiques instituées), le dernier espace engage une construction non formalisée de l'ordre d'une professionnalité émergente (pratiques instituant). La dualité conçu/émergent (Wenger, *ibid*) qui caractérise les apprentissages participatifs dans les communautés de pratiques repose ici sur la construction simultanée d'un positionnement à l'égard des communautés de référence (centre social et activité ASL) et d'une posture d'accompagnement qui révèle le Soi professionnel adossé à une communauté émergente salariés-bénévoles.

## Références bibliographiques

-Cuhe, C., Canivet, C. & Donnay, J. (2012). L'accompagnement, source de création de savoirs. In E. Charlier & S. Biémar (Eds), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 139-152). Bruxelles : De Boeck.

-Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, n° 3, 13-25.

-Jorro, A. (2011). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 51-63). Bruxelles : De Boeck.

-Wenger, E. (1998/2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissages, sens et*

---

\*Intervenant

*identité* (éd. 2009). Laval : Presses Universitaires.

**Mots-Clés:** Professionnalité émergente, éthos professionnel, accompagnement, apprentissages participatifs, communautés de pratique

# La reconnaissance éducative

Judit Vari \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> CIRNEF (CIRNET) – Université de Rouen – Université de Rouen, France

Les nombreuses tensions provoquées par la mise en œuvre de la Réforme des Rythmes Educatifs depuis 2013 peuvent s'analyser par le prisme de la théorie d'Honneth d'une lutte pour davantage de reconnaissance de la part des différents acteurs que ce soient les enseignants, les parents, les animateurs mais aussi des enfants. Une des questions qui se pose alors est celle de la capacité des acteurs à éduquer. Tous les acteurs de l'éducation – enfants, parents, enseignants, animateurs, ont une capacité à éduquer, mais celle-ci peut être plus ou moins reconnue, car plus ou moins visible dans l'espace social. La Réforme des Rythmes Educatifs a-t-elle réellement permis aux différents acteurs une plus grande expérimentation de leur capacité éducative, a-t-elle ouvert le champ des possibles ?

Dans cette communication, nous reviendrons dans un premier temps sur la définition de la capacité éducative, pourquoi nous préférons cette notion à celle de compétence éducative, pourquoi il nous semble important de la distinguer d'autres types de capacités, et en quoi cette notion interroge les rapports entre pratique sociale et apprentissages. Nous appuierons sur différents auteurs appartenant à différentes traditions théoriques mais qui dialoguent ensemble, l'école de Frankfurt (Honneth et Joas), la philosophie et la sociologie pragmatiste (Dewey et Mead en particulier), mais aussi la théorie des capacités (Sen et Nussbaum).

Dans un second temps, à partir de nos terrains principalement situés dans le champ de l'animation socio-culturelle et du travail social, notamment sur une récente enquête analysant la mise en place de la Réforme des Rythmes Educatifs dans une commune de la périphérie rouennaise, nous mettrons à l'épreuve la notion de " capacité éducative ", et comment les acteurs (principalement les animateurs et les coordinateurs responsables d'animation que nous avons interviewés en contrepoint avec les entretiens menés auprès de directeurs d'école) développent ou non cette capacité, et comment elles leur a permis ou non, davantage de reconnaissance sociale de la part des institutions (scolaire ou municipale).

## *Bibliographie indicative*

DEWEY J. (2011), *La formation des valeurs*, Paris, La Découverte.

DEWEY J. (2011), *Démocratie et Education* suivi de *Expérience et Education*[1916], Paris, Armand Colin.

HONNETH A. (1992), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.

JOAS H. (1999), *La créativité de l'agir*, Paris, Le Cerf.

---

\*Intervenant

MEAD G.H. (2006), *L'esprit, le soi, la société*, Paris, PUF.

NUSSBAUM. (2010), *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du 21ème siècle* ?, Paris, Climats.

SEN A. (2010), *L'Idée de justice*, Paris, Seuil.

**Mots-Clés:** Reconnaissance, Capacité éducative, Animation

# De l'aliénation à l'émancipation intellectuelle chez l'individu à Haut Potentiel Intellectuel : quels apprentissages par quelles pratiques sociales ?

Maelle Maillard \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

A l'intérieur de l'espace éducatif que constitue l'école, certains individus disent faire l'expérience de pratiques sociales ordinaires disqualifiantes. C'est le cas des individus à haut potentiel intellectuel (IHPI), longtemps et improprement appelés " surdoués ".

Mises en lumière depuis les années 70 par des acteurs du secteur psycho-pédagogique, ces pratiques semblent s'édifier et se reproduire au creux des situations informelles où se noue le lien social (Terrassier, 1981). Révélant les allants-de-soi et les prétendues évidences du jeu scolaire, elles font de l'école le théâtre de l'apprentissage informel d'une forme de disqualification identitaire. Ainsi poussé à intégrer des normes cognitives étrangères, l'IHPI va développer un talent d'acteur, usant de stratégies adaptatives diverses (Siaud-Facchin, 2012).

De quelle manière ces pratiques viennent systémiser des mécanismes possibles d'oppression et créer un système de domination cognitive? Il convient de les faire émerger et de s'interroger sur ce qu'elles disent des normes en vigueur dans l'institution éducative.

En regard de ces expériences vécues comme aliénantes, l'IHPI va découvrir hors du dispositif institutionnel des pratiques sociales émancipatoires. Au contact de l'endogroupe, il va faire tomber le masque de l'acteur asservi et devenir acteur de son émancipation identitaire : affirmation de soi entraînant reprise d'études et/ou reconversion professionnelle.

Initialement regroupée au sein d'associations organisées (ANPEIP, Mensa), l'invisible population d'IHPI s'est spontanément réunie, ces dernières années, en collectifs plus informels. Le web et le rôle croissant des réseaux sociaux ont permis l'émergence d'une véritable communauté de pratiques où se partagent savoirs et expériences. Permettant aux personnes réunies d'échanger sur des stratégies d'adaptation à l'environnement perçu comme hostile, elle constitue également un réseau informel d'individus échangeant passion et expertise professionnelle, cherchant à se réunir pour travailler ensemble.

Mais ces pratiques ne risquent-elles pas d'isoler davantage ces individus? Peuvent-elles au contraire influencer la normativité institutionnelle et amener à développer des pratiques réellement inclusives?

---

\*Intervenant

Jusqu'à aujourd'hui, la recherche s'est presque exclusivement intéressée aux enfants. Menée en France, la présente étude concerne un public d'adultes. L'attention est portée aux pratiques disqualifiantes à l'égard des adultes HPI ainsi qu'aux expériences émancipatrices vécues par cette population. Des entretiens ont eu lieu dans un premier temps auprès de membres d'associations. Ils ont été suivis d'un questionnaire constitué à partir des premiers résultats d'entretiens. Celui-ci a été restitué par plus de trois cents personnes aux profils variés.

Les résultats de l'étude amènent à se questionner sur l'impact de l'identité-définie-par-l'institution sur l'identité-pour-soi et sur l'identité-pour-autrui. Ils mettent également en avant les répercussions positives des pratiques sociales vécues dans l'endogroupe sur la déconstruction du sentiment de disqualification cognitive.

GARDOU, C (2012), *La société inclusive parlons-en !*, Toulouse, Eres (2013)

GOFFMAN, E (1975), *Stigmate – les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit (2012)

GORI, R (2013), *La fabrique des imposteurs*, Paris, LLL

TERRASSIER, JC (1981), *Les Enfants surdoués ou la Précocité embarrassante*, Paris, ESF

**Mots-Clés:** Douance, institution scolaire, diqualification, aliénation cognitive, émancipation identitaire

# Education populaire politique contemporaine

# Fabriquer des formes d'émancipation non-hégémoniques : une étude des pratiques d'éducation populaire d'un collectif artistico-politique en Colombie

Myriam Cheklab \*† <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971, université Paris 13 : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Les travaux sur l'éducation populaire en Amérique latine en situent les origines dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alternatives pendant la période de construction des nations indépendantes, entre la moitié du 19<sup>ème</sup> siècle et le début du 20<sup>ème</sup> siècle. Mais ce sont surtout les travaux de Paulo Freire, basés sur des expériences d'alphabétisation en milieu rural à partir des années 1960, qui vont impulser et servir de base à l'émergence d'expériences d'éducation populaire dans tout le continent. Ces pratiques pédagogiques vont se développer en lien étroit avec les mouvements de transformation sociale, notamment dans la résistance aux dictatures militaires des années 1970 et 1980, puis dans les mouvements sociaux à partir des années 1990. L'expérience latino-américaine de l'éducation populaire semble aujourd'hui clairement assumer une dimension politique incarnée dans la lutte sociale. En Colombie, pays marqué par une histoire singulière, entre crise économique et embourbement dans un conflit armé complexe depuis plus de cinq décennies, les mouvements d'éducation populaire se concentrent vers l'action pour la paix dans les zones les plus touchées par le conflit.

Bien que la pensée de Paulo Freire soit construite sur une base anticoloniale, notamment dans sa théorisation de la "conscience dominée", la pensée actuelle de l'éducation populaire latino-américaine semble être fortement influencée par les cadres de référence de la philosophie et de l'histoire européenne. En Amérique latine, on voit se développer depuis les années 1960-1970 un courant décolonial qui cherche à relativiser la centralité de la pensée occidentale en valorisant la pensée critique issue des traditions intellectuelles non-occidentales et en appelant à la reconnaissance d'une "diversité épistémique".

A partir des années 1970-1980, on assiste à l'émergence d'une critique féministe de ce courant. Des chercheuses et militantes féministes indiennes et afrodescendantes viennent critiquer l'androcentrisme et l'hétérocentrisme de la pensée décoloniale, ainsi que l'ethnocentrisme de la pensée féministe occidentale. Elles proposent une pensée féministe contre-hégémonique à partir des stratégies de résistance et des luttes des femmes amérindiennes et noires.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: myriam.cheklab@gmail.com

Ces courants féministes décoloniaux nous apportent une épistémologie des résistances particulièrement féconde avec la philosophie de l'éducation populaire, qui nous invite à penser la transformation sociale en actes et en tenant compte de la complexité des rapports de domination.

A partir d'une première étude de terrain en Colombie auprès d'un collectif artistico-politique travaillant avec des communautés paysannes et des populations urbaines marginalisées, nous nous proposons d'analyser les pratiques d'éducation populaire politique déployées au prisme d'une appréhension imbriquée des rapports de domination. Nous tenterons d'analyser en quoi ces pratiques actuelles contribuent à une réécriture de l'histoire de l'éducation populaire en Amérique latine du point de vue des luttes des opprimés, en tentant de se décentrer d'une vision occidentale et androcentrée des mouvements de libération, et en quoi elles contribuent à la fabrication de formes d'émancipation contre-hégémoniques.

### Bibliographie

CURIEL O., 2007, " Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista ", *Nómadas*, n°26

ESPINOSA MIÑOSO Y., GOMEZ CORREAL D., OCHOA MUÑOZ K., 2014, *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Ed. UC, Colombie  
FREIRE, P., 1983, *Pédagogie des opprimés*, Maspero, Paris

**Mots-Clés:** éducation populaire, Colombie, féminisme décolonial

# ”Extrapoler” pour construire de l’action collective pour la transformation sociale (éducation populaire politique et pratiques musicales)

Nicolas Sidoroff \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cefedem Auvergne Rhône-Alpes (Cefedem AURA) – Cefedem Auvergne Rhône-Alpes – Cefedem Auvergne Rhône-Alpes 14, rue du Palais Grillet 69002 Lyon, France

Cette communication partira d’impasses et de blocages vécus dans la construction de rapports de forces autour de conflits producteurs, pour questionner le passage à ” l’action collective ”. La notion d’ ” extrapolation ”, développement en actes d’hypothèses d’accroche et de travail avec d’autres, sera proposée pour dépasser ces blocages. Elle engage un devenir-acteur-auteur-collectif capable de porter une action collective, c’est-à-dire ” contribuer, face à d’autres, à transformer la régulation d’une série d’enjeux de société ” (FFMJC, 1996, p. 22). Et elle ouvre un ” travail du commun ” (Nicolas Le-Strat, 2016) en mettant en jeu à la fois des savoirs et leurs partages.

Mes activités et mes recherches articulent les pratiques artistiques en situation, principalement musicales, à leurs dimensions politiques et sociales. Cette communication sera basée sur deux de mes expériences, regardées avec des concepts issus de l’éducation populaire :

la vie d’un groupe de musique, entre 2000 et 2008 ;

la création, en cinq jours, six personnes et trois lieux, d’une bande-son sur le film *La onzième année* (Dziga Vertov, 1928), au cours de l’été 2015.

Plusieurs étapes sont importantes dans la définition de ” l’éducation populaire politique ” telle qu’elle est pratiquée aujourd’hui, en référence à la thèse d’Alexia Morvan (2011). Les quatre séminaires réunissant Luc Carton et des directeurs de MJC entre 1995 et 1996, font partie de cette histoire (Morvan, 2011, pp. 69, 71-76 ; Maurel, 2000, p. 54). Au cours de ceux-ci, six ” balises ” ont été établies qui peuvent jouer le rôle d’ ” analyseurs de nos actions du point de vue des rapports entre éducation populaire et démocratie ” (FFMJC, 1996, pp. 18-24). Puis, elles ont été concentrées en une seule : ” l’action collective ” (p. 40).

Au départ d’autres expériences musicales, j’ai travaillé les premières balises dans une communication et un article précédent (2015), en montrant qu’elles étaient potentiellement présentes dans

---

\*Intervenant

toutes actions musicales et qu'il était possible de les accompagner. Une description des différentes activités en jeu dans des pratiques musicales permet de poser des questions socio-économiques, par exemple reliées aux droits de propriétés et à des divisions du travail alternatives. Mais elles restaient bloquées au niveau du passage à " l'action collective ", saut qualitatif majeur pour la transformation sociale. Cette communication en prend la suite : une balise supplémentaire, " l'extrapolation ", s'est construite dans l'analyse réflexive de ces obstacles et peut participer à la construction d'une " action collective ".

### Références bibliographiques :

FFMJC (Fédération Française des MJC). (1996). *La lettre de la FFMJC* n°8, Éducation populaire ou animation socio-culturelle ? Groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC. Compte-rendu du 3e séminaire, Cannes 10-13 juillet 1995.

Nicolas-Le Strat, P. (2016). *Le travail du commun*. Saint-Germain sur Ille : éd. du commun.

Maurel, C. (2000). *Éducation populaire et travail de la culture : éléments d'une théorie de la praxis*. Paris : L'Harmattan.

Morvan, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique. A partir d'une recherche-action en Bretagne*, thèse dirigée par Jean-Louis Le Grand et soutenue à l'université Paris VIII. <http://la-trouville.org/wp-content/uploads/2015/10/These-education-populaire-politique-Alexia-Morvan.pdf>

Sidoroff, N. (2015). " Deux exemples de pratiques musicales au crible de l'éducation populaire ". In *Actes des 12e Journées francophones de recherche en éducation musicale*. <http://www.cefedem-rhonealpes.org/jfrem2014/communications/Sidoroff-Actes2014.pdf>

**Mots-Clés:** éducation populaire, pratique musicale, transformation sociale, action collective, extrapolation

# La balade sonore comme la pratique d'éco-formation intégrale

Anastasia Chernigina \* 1

<sup>1</sup> Université Paris8 – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA2016 – 2 rue de la Liberté,  
93200, Saint-Denis, France

## *Problématique*

Mon travail de recherche interroge *la place de l'environnement naturel dans l'éducation de personnes socialement et géographiquement différentes. L'intérêt de mon travail est de comprendre comment l'accès vers la nature et l'environnement à travers le dispositif de " balade sonore et création sonore " peut changer le comportement des jeunes, et également parmi ceux-ci des jeunes marginalisés ou de milieux défavorisés, leurs relations interpersonnelles, leur état d'esprit et leur intégration dans l'environnement naturel et social.*

## *Méthodologie*

L'objectif de la balade et création sonore est de développer une écoute profonde de l'ambiance autour de soi lors d'une promenade. La pratique de balade et création sonore comprend trois étapes.

Premièrement, une balade sonore avec enregistrements des sons de l'environnement où chaque participant a un accès vers les sons venant de l'extérieur à travers l'appareil d'enregistrement qui sert comme média interactif. Pendant cette balade notre équipe d'organiseurs collecte toute l'information possible en forme de phrases spontanées recueillies par notes, par vidéo par l'observation des changements de comportements des jeunes exprimées dans leurs actes spontanés. Le fait que nous réalisons cette balade à plusieurs crée une nouvelle forme de communication et de socialisation, à travers le son.

Deuxièmement, une discussion des moments vécus sous forme de discussion collective et d'entretiens d'explicitation individuels. L'intérêt de ces entretiens étant la verbalisation de l'action. D'autres modes d'expression sont le dessin informel et le récit.

Finalement il y a une écoute collective des enregistrements des jeunes, une sélection des morceaux et la création sonore par chaque participant à partir de ce matériel. A travers l'écoute des enregistrements des participants on peut aussi percevoir l'évolution de leur perception. En effet, parfois on peut remarquer un élargissement de l'attention sonore allant des sons les plus proches et forts aux sons les plus lointains et faibles...

Les résultats de nos expérimentations de deux années 2015-2016 avec un jeune public, homogène

---

\*Intervenant

ou mixte, dans les endroits différents, ont montré que la pratique des balades sonores aide à l'acquisition d'une flexibilité cognitive, affective et comportementale pour pouvoir s'ajuster à des environnements nouveaux ; elle propose aussi une nouvelle manière de penser l'altérité.

Parmi les résultats observés pendant la balade il y avait, entre autres, l'apprentissage de la concentration sur l'instant présent, l'obtention de savoirs qui dépassaient souvent nos attentes, comme par exemple la découverte par les enfants de la sonorité des choses inanimées, l'imitation des voix des oiseaux rencontrés ou bien l'ajout de leur voix en forme de chanson pendant l'enregistrement de l'ambiance naturelle.

La pratique des balades et création sonores nous a montré la force de cet outil que l'on veut tester, sur de courtes et longues durées, ce qui nous permettra de perfectionner notre dispositif en apprenant nous-mêmes à améliorer nos comportements des chercheurs.

1) Cottureau D., *Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*, Editions de Babio, 1999

2) Schafer R Murray *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, Rochester, Destiny Books, 1993

3) Westerkamp H., "Soundwalking as Ecological Practice", *The West Meets the East in Acoustic Ecology*, Hirosaki University, Hirosaki, Japan: Japanese Association for Sound Ecology, November 2-4, 2006

**Mots-Clés:** Ecoute, éducation émancipatrice, balade sonore, milieux défavorisés, jeunes, marginalisés, éco, formation

# Loisirs et pratiques ludiques

# Boite à jouer : une étude sur le jeu libre des enfants à l'école primaire au Brésil

Cristina D'avila \* <sup>1,2</sup>, Luiz Leal<sup>†</sup> <sup>3</sup>, Marilete Cardoso<sup>‡</sup> <sup>4</sup>, Antonete Xavier<sup>§</sup> <sup>5</sup>

<sup>1</sup> Université Fédéral de Bahia (FACED / UFBA) – Av Reitor Miguel Calmon, Vale do Canela, Salvador, Bahia, Brésil

<sup>2</sup> Université de l'État de Bahia (DEDC / UNEB) – Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000., Brésil

<sup>3</sup> Université Fédéral de Bahia (PPGE/FACED/UFBA) – Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 Salvador - Bahia - Brasil, Brésil

<sup>4</sup> Université du sud-ouest de Bahia (UESB) – Av. José Moreira Sobrinho - Jequiezinho, Jequié - BA, 45205-490, Brésil

<sup>5</sup> Departamento de Educação ; Universidade do Estado da Bahia (DEDC / UNEB) – Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000, Brésil

Le jeu libre a peu à peu perdu sa place dans les écoles publiques au Brésil, en prenant presque toujours la forme d'une pause dans les activités scolaires. Le manque de temps et d'espace pour jouer a aussi son équivalent dans l'absence d'espaces pour le loisir et l'amusement dans les résidences et les quartiers périphériques de la ville. Ce problème est aggravé d'une part par la compréhension limitée qu'ont les adultes de l'importance de ce type d'activité et d'autre part par la violence urbaine. Une telle réalité nous a menée à la mise en œuvre de cette recherche. La vigueur de cette qui est étude récente provient d'expériences réalisées dans certains pays d'Europe, comme l'Angleterre et la France. Dans ce dernier pays, l'expérience du groupe Ex-perice dans l'Axe B, coordonnée par le Prof. Gilles Brougère, qui a évalué la partie française de l'expérimentation de la " Boite à jouer ", a inspiré l'élaboration de notre recherche au Brésil. Cette recherche vise à comprendre le potentiel du jeu libre moyennant l'exploitation de matériaux non structurés (contenus dans la boite) dans deux écoles publiques de Salvador et de Jequié (État de Bahia, Brésil). Il s'agit d'une étude d'inspiration ethnographique, de type recherche-action, basée sur la théorie du jeu et du jouer selon une approche socioculturelle. Nous avons retenu comme techniques de recherche l'observation documentée (journal, photographie, vidéo) et les interviews. Nous présenterons à suivre les résultats obtenus lors des rencontres de formation avec les professeurs de l'école. Nous avons décidé de réaliser la recherche chez des enfants de cours préparatoire, de cours élémentaire 1 et cours élémentaire 2 et leurs professeurs respectifs. La recherche " La boite à jouer " est constituée des phases suivantes : a) relevé des écoles partenaires ; b) sensibilisation et diagnostic des professeurs quant à leurs perceptions sur l'enfance, la culture ludique et le jeu libre des enfants ; c) formation des professeurs sur le jeu libre et la recherche ; d) mise en place de la Boite à jouer ; e) observations consignées dans les journaux.

Quant aux résultats de la recherche, nous avons déjà réalisé les trois premières étapes se rapportant au processus d'observation et de formation des professeurs. Au cours des visites effectuées

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: luiz\_asabranca@yahoo.com.br

‡Auteur correspondant: calegaricardoso-uesb@hotmail.com

§Auteur correspondant: antonetex@gmail.com

depuis septembre 2015, nous avons sondé le souhait des écoles de participer à cette initiative ainsi que l'adéquation de l'espace physique.

Lors de la première rencontre de formation nous avons compté sur l'adhésion de 13 professeures de cours préparatoire et de cours élémentaire 1 et 2. Les professeures sont pour la plupart diplômées en pédagogie. Deux professeures sont titulaires d'un master en éducation et l'une des professeures est doctorante en éducation. Pendant la seconde rencontre nous avons procédé au rapport oral des professeures sur le jouer. Celles-ci ont surtout souligné le fait que les jeux et les divertissements traditionnels de rue sont peu à peu abandonnés dans les grandes villes, en fonction principalement de la violence urbaine. La troisième rencontre a permis d'aborder les différentes modalités du jeu dans l'enfance. D'après le rapport des professeures le jeu pédagogique est fréquent en salle de classe alors que le jeu libre est pratiquement inexistant. La raison en est que les enfants ne disposent que 15 minutes pour leur "récréation". Par conséquent, bien que l'école dispose d'un excellent espace physique, les enfants ne l'utilisent que le temps du goûter en attendant de rentrer en salle de classe. La mise en place de la boîte est prévue pour février 2017.

**Mots-Clés:** jeu libre, pratique ludique, ethnographie, éducation scolaire

# Pratiques de recherche, expériences de chercheur

# Pratiques en recherche et formation des acteurs

Isabelle Houot \* <sup>1</sup>, Hugues Lenoir \*

2

<sup>1</sup> Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) – Université de Lorraine : EA2310 – Université de Lorraine, LISEC LORRAINE BP 13397 54015 NANCY Cedex – FRANCE, France

<sup>2</sup> Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) – Université de Lorraine – Université de Lorraine, LISEC LORRAINE BP 13397 54015 NANCY Cedex – FRANCE, France

En France, les politiques publiques se réclamant de l'*innovation sociale* ou encore de l'*expérimentation sociale* en matière d'éducation et/ou de formation professionnelle se diffusent largement depuis le milieu des années 1980, au moment même où les modèles d'adéquation entre systèmes d'emplois et systèmes de formation, qui jusqu'alors justifiaient les orientations à prendre (voire n'avait jamais vraiment existé comme tendaient à le démontrer les travaux de Lucie Tanguy), apparaissaient s'essouffler fortement. Il convient alors de s'interroger sur les effets engendrés par ces orientations de l'action publique dans le champ des pratiques professionnelles de formation comme dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation lorsqu'elle interroge les pratiques. Se pose en particulier la question des processus à l'œuvre lors de ces trois temps a priori successifs que sont l'anticipation et le projet, la mise en œuvre et l'évaluation : Quels sont ceux décelés dans les pratiques des différents acteurs (commanditaires, chercheurs, professionnels, bénéficiaires) : adaptation, transformation, innovation ? Contournement, dépassement ? Quelles évolutions réelles des dispositifs issus de commandes impliquant es qualité des chercheurs ?

Ce colloque se proposant d'investiguer à la fois les pratiques des chercheurs (axe 11) et les et les formes de participation des acteurs sociaux (axe 5), nous offre de l'occasion de revenir sur une recherche menée en 2012 portant sur un dispositif *expérimental* de lutte contre le décrochage à l'université dans le cadre du programme proposé alors par le haut-commissariat dédié à la cohésion sociale , ainsi que sur une *recherche-action*, en cours sur 10 sites portant sur l'usage des référentiels et le déploiement d'une approche compétences au sein des écoles de la deuxième chance.

Dans cette communication, nous reviendrons de manière détaillée sur les processus " transactionnels" que nous avons vu s'instaurer tout au long du déroulé de ces deux dispositifs qui ont pour trait commun de privilégier des formes d'intervention *coopératives* des chercheurs et visant la *co-production du sens*. Agissant comme moyen de la reconnaissance, de soi par et pour soi, de soi par les autres, de soi parmi les autres, ces moments d'intervention du chercheur se donnent à voir comme transactions sociales c'est-à-dire en tant que mise en œuvre d'un ensemble de dispositions préétablies avec un commanditaire mais aussi comme produit des arrangements et

---

\*Intervenant

compromis pratiques commis en situation par les acteurs qui les vivent. Ils constituent l'espace-temps privilégié de la production en continu du "sens commun" ou plutôt du sens partagé qui fonde l'action. Nous nous appuyons pour ce faire sur les traces (enregistrement des interventions, entretiens etc.) dont nous disposons sur ces deux opérations.

Nous montrerons comment, en permettant la mise en visibilité de l'expérience de chacun, en procédant de l'intersubjectivité propres aux modes de reconnaissance des individus et des dispositifs, l'intervention du chercheur peut créer les conditions pour que se constitue un terreau fertile pour la sédimentation des idées (et des regards) et pour que s'élabore des visées communes. Nous pointerons aussi en quoi ces pratiques sociales et ces transactions favorisent la production de savoirs souvent non conscients dans des situations informelles et non formelles. Connaissance et savoir révélés aux acteurs grâce à la mise en œuvre de processus de conscientisation.

**Mots-Clés:** recherche, action, expérience, chercheur, recherche coopérative, apprentissages non formels, apprentissages informels

# DE LA DIFFICULTE A ETHNOGRAPHER L'EXPERIENCE MYSTIQUE (RELIGIEUSE SOUFIE).

Akila Bensetti \* <sup>1,2</sup>, Akila Bensetti \* † <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative - Paris10 Nanterre-CNRS (LESC -UMR7168 / CNRS) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense – UMR 7186 – LESC Maison Archéologie Ethnologie René-Ginouvès 21, allée de l'université 92023 Nanterre cedex, France

<sup>2</sup> Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative (LESC) – CNRS : UMR7186, Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense – 21 Allée de l'université F-92023 92023 NANTERRE CEDEX, France

La mystique musulmane, désignée communément par soufisme, représente un des aspects fondamentaux de l'Islam, au-delà de sa représentation comme un ensemble de croyances et de pratiques convoitant la communion avec le divin, elle est essentiellement évoquée comme un cheminement vers Dieu, une voie initiatique de filiation prophétique dépendant essentiellement du " secret initiatique " (sirr), Il s'agit, entre autre de " la transmission régulière de l'influx spirituel (baraka). La communion avec le divin semble procéder par " intuition et contemplation ", et il est question d'avoir foi en Dieu et en ses représentants (khoula'fa'). Seuls les maîtres soufis agréés sont dépositaires de ce secret, de sa gestion et de sa transmission. Leur fonction est d'accompagner, d'assister et de guider leurs disciples jusqu'aux limites de leurs aspirations. Dans cette relation, il est question d'un acte de rattachement : le " serment d'allégeance ". A savoir que soumission et amour conditionnent le cheminement spirituel, ils sont les principaux piliers d'accès à la voie, ils sont au cœur de l'expérience soufie, et elle est bien difficilement saisissable pour un ethnologue. Pour les soufis, la (tariqa) c'est d'abord la voie du cœur (al-batin) ou encore de " l'œil intérieur ". Il est donc principalement question de vision et de conviction. L'islamologue E.Geoﬀroy évoque que " L'un des buts du soufisme est précisément de percer l'opacité de ce monde afin de contempler les réalités spirituelles dans un au-delà de la simple foi. ". Est-il, alors possible à l'ethnologue d'accéder à cette capacité de voir afin de saisir l'expérience du soufi, ou du moins de s'en approcher ? Doit-il s'impliquer au même degré qu'un soufi ? Cela lui est-il possible sans cette clé de " serment d'allégeance " ? Pendant mes enquêtes dans des maisons d'accueil pour mourides (appelés en wolof Keur Serigne Touba) en région parisienne, de nombreux talibés (personnes affiliés à la confrérie) m'ont déclaré, sur le ton de la confiance et de l'empathie : " il faut aller à Touba " (ville sainte située à 200km à l'Est de Dakar) pour mieux connaître et comprendre la mouridiyya, " il faut aller à Touba, là-bas tu verras, yaqîn ". Touba semble offrir la possibilité de voir d'une vision non seulement éclairée mais certaine. Comment l'ethnologue peut-il accéder à ce yaqîn par une observation éclairée, signifiante et en rendre compte alors qu'il est de l'ordre de l'intime, du " secret de cœur " (fi sirr wa bi sirr ? Comment se porter témoin oculaire de ce qu'un mouride peut " observer ", " scruter ", et voir en son for intérieur, en son être ? Comment accéder à la centralité de son expérience initiatique, son " cœur " (qalb) ?

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: fionaliber@yahoo.fr

Le regard fragmentaire ou global de l'ethnologue peut-il saisir cette vision " certaine " à travers sa connaissance optique du réel et en rendre compte ? Quelles postures doit-il adopter pour une restitution dans les normes de la rigueur scientifique ? Dans quelles conditions peut-il ou doit-il se prêter à un dépassement de " l'observation éclairée " pour " voir " au-delà de la pensée des yeux ?

Cette communication aborde la spécificité de la mouridiyya en tant que voie initiatique soufie (yoonu murit, en wolof) afin d'examiner en quoi la problématique de la " perception " peut engager et impliquer davantage l'ethnologue sur son terrain et auprès des enquêtés, ou au contraire entraver ses démarches. La voie initiatique mouride suppose une discipline, il faut d'abord être accepté, agréé pour accéder à la voie et faire ses preuves. Ce parcours nécessite-il un déploiement et une implication centrale des sens perceptives comparable à l'approche méthodologique du terrain ? Le nécessaire lâcher prise de l'ethnologue serait-il similaire à celui de l'initié mouride ?

**Mots-Clés:** Reflexivité, soufisme, perception, participation, corps

# Apprentissages de terrain

Véronique Boy \* 1

<sup>1</sup> université Paris 8 – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – 2, rue de la Liberté, 93200 St Denis, France

## Apprentissages informels en terrain étranger

Ma thèse, *Le monde nomade, un nouvel éclairage pour l'éducation ? En quête de réponse en République bouriate*, part de l'hypothèse que pour émanciper l'éducation scolaire il faut lui donner espace, temps et mouvement. Elle se propose d'aller explorer un terrain éducatif nomade susceptible de vivre ces trois points au propre comme au figuré. Après avoir brièvement présenté mon sujet et les caractéristiques de ma recherche de terrain (rythme, lieu, durée), je me propose de vous exposer, étayées par mes expériences, deux apprentissages caractéristiques d'un terrain inconnu et lointain.

## Apprendre à moduler son approche en fonction du terrain

Comme le faisait remarquer Germaine Tillion, ethnologue, il n'est pas souhaitable de garder la distance souvent préconisée entre " sujet et objet " pour approcher un terrain informel et non formel., mais il est nécessaire d'observer une certaine distance, hauteur, pour maintenir à tout moment - privilège du statut de chercheur -, la possibilité de joindre tous les acteurs de terrain, sans dépendre de leurs relations les uns avec les autres.

Je me suis efforcée de répondre à ces deux exigences, au premier abord paradoxales, de la façon suivante :

- lors des rencontres, avoir toujours à l'esprit l'environnement naturel et humain dans lequel elles se faisaient et dont je ne connaissais pas suffisamment les règles et les nuances, garder ouvert cet espace – plutôt que de maintenir la distance nécessaire - pour garder toute liberté d'action.

- Egalement, avoir toujours une relation franche avec la personne rencontrée, entrer dans son monde ou créer une ambiance confiante et conviviale, autant que possible, pour favoriser la compréhension mutuelle, faire émerger ses valeurs... La relation créée pouvait devenir interaction avec échange non seulement de savoirs mais aussi de valeurs.

En fin de compte, quelles que soient les personnes rencontrées, professeurs d'université, en lieu neutre, pairs (ouverture maximum), enseignants sur leur lieu de vie (école, village, quartier), ou même, relation plus intime encore, dans leur lieu d'habitation, (voir la nouvelle de Camus " l'hôte "), ce qui prime, c'est la qualité de l'état de vie du chercheur, ce supplément d'âme que l'on peut classer dans le savoir-être. Ce qui demande au chercheur d'être au meilleur de sa forme.

---

\*Intervenant

## Du " souci de soi " à la formation de soi

D'où la nécessité " de se soucier de soi ", renforcée en pays inconnu, par toutes les difficultés vécues sur le terrain, qui nous obligent à prendre conscience de son importance (nécessité d'avoir un lieu de repos adéquat, des relations indépendantes du terrain, répondre à des problèmes de santé parfois cruciaux...).

La décision de vivre un certain temps dans un pays inconnu nous oblige à l'" habiter ", en repensant ce qui permet le maintien de notre équilibre, ces multiples attaches qui nous relient à notre lieu de vie, ressources vitales souvent méconnues ou non reconnues, d'ordre matériel (manger, dormir, se soigner...), relationnel, psychique, existentiel... Double exploration d'ordre anthropologique – de nous-même et des ressources de notre nouvel environnement, pour pouvoir y transposer nos besoins vitaux.

Peu à peu, le souci de soi, vécu comme une nécessité, devient une valeur en soi et demande formation de soi, gagner en autonomie, en indépendance... encore une fois, apprentissages de l'ordre du savoir-être.

Cette expérience a profondément modifié mon ancrage à la vie. Parcours de nomade

**Mots-Clés:** éducation émancipatrice, terrain, souci de soi, Bouriatie, éducation tout au long de la vie, apprentissages formels, informels, non formels

# Pratique de la recherche avec les jeunes enfants : quels apprentissages du chercheur ?

Pascale Garnier \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Paris 13, Laboratoire Experice (EXPERICE) – Université Paris-Nord - Paris XIII,  
Université Paris XIII – Université Paris 13 99, Ave JB Clément Villetaneuse, France

Cette communication se propose d'analyser les liens entre apprentissages et pratiques sociales, dans les situations de recherche avec les enfants, en faisant retour sur les enjeux et les modalités d'un engagement de l'auteur dans une recherche portant sur l'accueil collectif des jeunes enfants (Garnier et al., 2016). Elle entre également en dialogue avec des travaux internationaux où les questions d'asymétrie entre enfants et adultes, de conception de l'enfance et d'éthique sont devenues incontournables (Garnier et Rayna, 2017).

Dans leurs enquêtes auprès des enfants, certains chercheurs s'efforcent d'amoindrir leur statut d'adulte : par exemple en jouant le rôle du " moins adulte " ou celui d'un pair. Pour se rapprocher des enfants, il est en effet important de faire un pas de côté par rapport aux figures d'autorité qu'incarnent respectivement parents et professionnelles de la petite enfance. Y contribue le fait même que le chercheur travaille en situation ordinaire, dans le cadre des institutions et des pratiques des professionnelles qui structurent les espaces/temps dévolus aux enfants. Y participent aussi de manière décisive les prises (matériel, dispositif d'enquête...) qui sont données aux enfants pour montrer ce dont ils sont capables.

Pour autant, en pratique, se placer à hauteur des enfants demande au chercheur de replier son corps d'adulte, de le déployer différemment, de trouver des positions et des postures, d'appriivoiser des gestes qui autorisent, plutôt qu'ils ne les guident, voire les empêchent, mais aussi de s'ajuster à la mobilité des enfants, voire de courir derrière eux. Bref, le corps du chercheur est mis à l'épreuve d'un positionnement mobile : il donne à voir ses " performances ", ses improvisations dans le cours de l'action qui sont aussi celle de son expressivité, d'un langage non verbal. Tout cela fait l'objet d'un apprentissage en situations où la diversité des enfants s'impose également. Cette dimension proprement corporelle des apprentissages du chercheur est le plus souvent oubliée, comme si le chercheur pouvait faire l'économie de sa présence incarnée dans des espaces conçus pour les petits et partagés avec les adultes.

Or, précisément, mettre l'accent sur des savoirs non seulement situés mais aussi incorporés, comme y invite Haraway (2007), c'est bouleverser l'épistémologie de la recherche où, académiquement, la valeur des savoirs tient aux façons de les abstraire des situations et conditions de leur production. C'est remettre en cause " différentes formes de prétention à un savoir non localisable et donc irresponsable " (p. 119). D'où aussi l'importance de la dimension dialogique du travail interprétatif quand le chercheur suscite également les points de vue des parents et des professionnelles. L'enracinement corporel de la recherche lie ainsi étroitement le positionnement épistémologique du chercheur à des exigences éthiques. Sa vision incorporée des enfants sur le

---

\*Intervenant

terrain ne manque pas d'interroger en retour ses visions de l'enfance qui sont inscrites dans le projet même de la recherche.

Toute recherche avec les enfants fait fond sur leur puissance d'agir et fait appel à eux en tant qu'interlocuteur des adultes, expert de leur propre vie, sans pour autant échapper à un rapport de reconnaissance (Garnier, 2015). C'est dire que la recherche en appelle à une compréhension des enfants comme sujets politiques et pas simplement comme " acteurs sociaux ". En ce sens, " voir d'en bas ne s'apprend pas facilement ", c'est un apprentissage qui conjugue réflexivement l'expérience de la recherche en train de se faire avec les enfants, avec l'élucidation théorique de sa politique de positionnement.

**Mots-Clés:** apprentissage, jeunes enfants, recherche, corps, politique

COMMUNICATIONS  
du  
**VENDREDI 9 JUIN**

SESSIONS

10h45 - 12h15

&

13h30 - 15h

# Corps, pratiques de santé et apprentissage

# En quoi l'éducation participe-t-elle ou pas à l'expérience en santé?

Elisabeth Noel-Hureauux \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> EXPERICE (UE3971) – université Paris 13 : EA3971 – Université Paris 13 99, avenue J-B Clément 93430 Villetaneuse, France

La place de la médecine dans la société et les rapports entre maladie et santé ont connu de profonds changements dans les dernières décennies. De fait, le terme de santé s'est substitué à celui de maladie entraînant un changement de terminologie mais aussi de paradigme. On préfère maintenant évoquer les notions de maintien et recherche de santé davantage conceptualisés comme expériences personnelles **de** et **en** santé en correspondance à un état (déclaré et ressenti) et à un processus soumis à des modifications (Fassin, 2005, OCDE, 2007).

Une personne peut consulter et être suivie sur le plan médical sans être malade et une personne atteinte d'une maladie ne se vit pas en permanence comme malade sauf dans des moments particuliers. Aujourd'hui, on est dans un mouvement d'apprendre la santé, mais surtout d'apprendre sa santé, celle-ci étant désormais associée à un style de vie déterminé par des conceptions philosophiques et idéologiques de qualité de vie, ceci étant d'autant plus prégnant que dès les premiers jours de vie, la maladie pénètre la santé et conduit à une construction de savoir qui engage des implications d'apprentissage tout au long de la vie. Dans le cas de la maladie chronique, suite à la pose incontournable d'un diagnostic, la personne est inscrite dans un processus intitulé parcours du patient, qui va déterminer les éléments et l'enchaînement des différents actes de sa prise en charge. Cela la conduira à acquérir un savoir enrichi d'expérience, qui l'engagera dans le statut de patient suite à la mise en perspective de " penser la maladie en tant qu'expérience vécue ", comme le propose Canguilhem (2002). Le patient est dominé par la clinique de la maladie et il va dominer la maladie en donnant du sens aux signes. " On appelle savoirs expérientiels ce qui relève de l'expérience capitalisée. En mettant en avant le postulat : Il n'y a expérience que parce qu'il y a capitalisation du savoir " (Dumont, 1996. Il s'agit de défendre les apprentissages du quotidien des malades comme une forme de connaissance acquise par une accumulation de savoirs inscrite dans une temporalité mais aussi comme une négociation obligée de ses conditions de vie dans et avec la maladie. De fait se pose la question, quelle construction de sens de et dans l'expérience ?

Nous avons effectué entre février et mars 2015 une recherche exploratoire de type qualitatif auprès de quatre femmes toutes consentantes pour être interviewées et ayant un cancer du sein. Toutes ont compris que si le premier enjeu de savoir est informationnel, il ne suffit pas face à la maladie qui déstabilise la maîtrise de soi. C'est le vécu singulier incluant des paramètres complexes qui va leur permettre d'arriver à une compréhension de leurs pratiques en santé qui ne sont pas nécessairement les pratiques en santé prescrites et ou attendues par les dispositifs en santé publique actuels.

---

\*Intervenant

**Mots-Clés:** santé, expérience, savoirs

# le corps du chercheur à l'entre-deux du sujet et de l'objet

Franck Vialle \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire Expérience, Ressources et Education (EXPERICE) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA3971 – 2 Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, France

Derrière Maurice Merleau-Ponty (2010) et Francisco Varela (1989a, 1993, 1996), nous considérons qu'il n'y a pas de " monde " indépendant du sujet qui l'habite. Le " monde " et le sujet percevant se déterminent l'un et l'autre. Le sujet et l'objet co-émergent et se spécifient mutuellement. Nous sommes, semble-t-il, acteurs et créateurs de notre environnement par notre motricité. Si le " monde " s'étend au-delà de nous, il ne peut-être cependant saisi en dehors de notre corporéité. Celle-ci n'est pas seulement présence d'un corps dans un espace ou encore, selon Paul Ricœur (2004), origine " zéro " d'un point de vue, un " ici " pour lequel tout objet est " là-bas ". Le concept " d'énaction ", développé par Varela et compris comme bouclage sensori-moteur de l'action et de la perception, d'où émergent les structures cognitives, assigne à la corporéité le double attribut d'être à la fois expérience et cognition. Pour cet auteur, la connaissance est située sur une boucle d'action, que seuls le corps et l'espace autorisent. Dès lors, il semble que la relation du corps et des apprentissages soit consubstantielle. C'est dire plus clairement, que la connaissance opère par l'action du corps. Or ce corps rassemble l'ambiguïté d'être à la fois partie du " monde " et organe par lequel le monde est appréhendé. Organe du percevoir, il est un percevant impliqué dans le perçu. Il en va de même du corps du chercheur situé à l'entre-deux contradictoire entre le sujet-chercheur et l'objet de recherche. Dès lors, les objets qu'il perçoit-construit sont spatialement reliés à ses sens et, ses apprentissages dépendent d'un " monde " inséparable de son corps. Mais, les objets ne sauraient exister indépendamment du cadre conceptuel qui les accueille. Ainsi, face à son objet de recherche, le chercheur ne peut retenir des faits, que ceux qu'il peut percevoir et construire. Ici, nous consommons l'inséparabilité du sujet et de l'objet. Il semble alors, que le chercheur n'appréhende généralement, dans son objet d'étude, que sa propre vérité et sa propre réalité. Souvent enfermé dans le paradigme de l'objectivité du monde et d'un régime de vérité disant à la fois le " vrai " et le " normal ", il est difficile à celui-ci d'envisager que cette vérité qui apparaît dans le discours de l'autre, au détour d'un recueil de données par exemple, n'est que le reflet de la sienne.

MERLEAU-PONTY Maurice. " *Œuvres complètes* ". Paris : Quarto Gallimard, 2010.

PIAGET Jean. " *Essai de logique opératoire* ". Paris : Dunod, 1972.

RICOEUR Paul. " *A l'école de la phénoménologie* ". Paris : Vrin, 2004.

VARELA Francisco. " *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* ". Paris : Le Seuil, 1989a.

VARELA Francisco, THOMPSON E, ROSH E. " *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences*

---

\*Intervenant

*cognitives et expérience humaine* ". Paris : Le Seuil, 1993.

VARELA Francisco. " *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition* ". Paris : La Découverte, 1996.

**Mots-Clés:** expérience, connaissance, corporeité

# Entre dedans et dehors : du savoir du corps à la connaissance de Soi

Marina Pastukhova \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971, université Paris 13 : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l’Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Notre recherche interroge la relation pédagogique entre les différents acteurs dans le cadre de l’apprentissage d’une pratique corporelle à travers leur expérience de l’intériorité.

Le corpus est constitué d’un journal de recherche restituant le déroulement des séances de yoga animées sur une durée de quatre mois devant un public très divers, auprès des comités d’entreprises dans le cadre privé, pour des personnes âgées dans un centre social et solidaire, ainsi que des cours privés pour adultes et jeunes enfants.

La pertinence du choix de ce type de recueil de données s’explique par le besoin d’articuler les questionnements de la pédagogie de l’intériorité ainsi que de comprendre ce qui se passe autour et à l’intérieur de cette situation, pendant et en dehors du moment d’une pratique physique ou, plutôt, une pratique corporelle ?

Comment à travers une expérience corporelle peut-on aussi parler de l’apprentissage de son intériorité ? Est-ce une introspection corporelle ? Où quête d’un détachement de l’expérience sensorielle, de souffrance physique ?

Corps vivant et corps mort, la chair animée et habitée par l’esprit – souffle, le corps se présente comme une partie physique de l’être, une forme, synonyme d’un objet matériel et physique. Au vu d’un engouement de la société actuelle pour des pratiques et des sagesses traditionnelles venant d’ailleurs, nous proposons d’adresser le regard vers cette vision de la philosophie orientale et la perspective qu’elle offre au corps, un autre paradigme. Ainsi, le mot kshetra, en sanskrit, signifie à la fois le champ et le corps en tant que champ dans lequel réside l’esprit. Kshetrajna, le connaisseur du kshetra, est celui qui transcende l’ignorance de la séparation, le Soi, l’impérissable. Les Upanishads parlent également des cinq ”enveloppes” corporelles, les ’koshas’ : physique, vital, mental et émotionnel, esprit, et la dernière, l’enveloppe de félicité, toutes les cinq recouvrant l’Atman (l’éternel), par Maya (l’ignorance), en créant une identification. En chinois, il n’existe pas d’équivalent exact du mot corps, l’analogie, ‘shenti’ correspond à la fois au Soi, à la personne et à l’activité de la vie, un tout indissociable. Le concept ‘tiyu’ (” éducation physique ”) dans cette perspective non dualiste ne peut donc pas être réduit à un entraînement du corps physique, une expérience partielle. Peut-on considérer alors que le corps ” devient un moyen d’accès à la sagesse et par lequel il est possible de puiser des ressources inédites de savoir ” ? (P.Filliot) L’approche linguistique et l’articulation de l’étymologie des concepts, de différents équivalents

---

\*Intervenant

du mot corps à travers des langues dessinent une trame pour cette analyse de la pédagogie de l'intériorité à travers une pratique corporelle, un voyage entre dedans et dehors.

## La bio-bibliographie

Marina Pastukhova, doctorante, laboratoire EXPERICE, thèse en préparation " Pédagogie de l'intériorité " dans le cadre de l'Ecole doctorale Sciences sociales et humaines (Pau) sous direction de Frédérique Lerbet-Séréni

Références bibliographiques :

- Jean-François Billeter, *Un paradigme*, Allia, 2002
- Bernard Andrieu, *Le cerveau : essai sur le corps pensant*, Hatier, 2000
- Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*, Seuil, 1993
- Philippe Filliot, *L'éducation au risque du spirituel*, Desclée de Brouwer, 2011
- Yanhua Zhang, *Transforming emotions with Chinese Medicine. An ethnographic account from contemporary China*, State University of New York Press, 2007

**Mots-Clés:** corps, journal, intériorité, yoga, pédagogie, apprentissage, connaissance, accompagnement, éducation tout au long de la vie

# La fabrique du corps normal dans la formation des kinésithérapeutes : méthode de recherche

Vilma Bouratroff \* 1

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971 – 2, rue de la Liberté 93526 - Saint Denis Cedex, France

## Résumé:

Il s'agit dans cette communication qui s'inscrit dans notre travail de thèse, de déconstruire les formes de penser le corps afin de sortir de la pensée normative et faire place à l'émergence du corps vivant dans la formation des étudiants en kinésithérapie.

Le programme de cette formation porte sur les apprentissages de la connaissance et des techniques du corps. Comment l'histoire des savoirs du corps influence-telle ces pratiques de formation : Du corps normal au corps pathologique, du corps-objet du savoir au corps-sujet de l'expérience. Nos références théoriques s'appuieront sur les travaux du corps anatomo-centré de Vésale (2014), du corps observé de la clinique médicale et du corps discipliné de Foucault (1963,1975), du corps normal et pathologique de Canguilhem (1966), et enfin du corps redressé de Vigarello (2004). Finalement de quel(s) corps parle-t-on ?

Le corps dans la formation des kinésithérapeutes est d'abord un corps modélisé, un corps étudié par rapport à des normes anatomique, biomécanique, biologique, physiologique. Nous mettrons en discussion la place du corps dans les pratiques de formation des kinésithérapeutes. Les contenus enseignés portent sur les normes du corps normal comme modèle d'apprentissage en vue de construire des modes d'intervention en rééducation.

A partir des travaux de Canguilhem (1966, 2015) et de Foucault (1969, 2012), nous précisons la méthode d'analyse des pratiques discursives propres à la formation. L'analyse de contenu des travaux des étudiants de 3ème année fait apparaître les 3 niveaux du corps - corps décrit, corps vécu, corps vivant (Andrieu, 2010, 2016).

Les résultats portent sur une critique épistémologique du corps vivant entre une approche biologique et une approche philosophique afin de contribuer à une réflexion sur le corps dans les processus de professionnalisation des étudiants.

## Bibliographie:

Andrieu, B. (2016). *Sentir son corps vivant*, Paris, Ed. J.Vrin.

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*, Paris, Puf.

---

\*Intervenant

Canguilhem, G. (2015). Œuvres complètes : Tome 4, *Résistance, philosophie biologique et histoire des sciences 1940-1965*, Paris, Ed. J. Vrin.

Foucault, M. (1963). *La naissance de la clinique*, Paris, Quadrige -Puf.

Foucaultt, M. (2012) *Le gouvernement des vivants*, cours au Collège de France de 1979 à 1980.

M. Senellart (dir.), Paris, Seuil/Gallimard

Vons J. ; Velut S. (2014). *La fabrique de Vésale et autres textes : éditions, transcriptions et traductions*. BIU Santé – Paris Descartes.

**Mots-Clés:** Corps, norme, formation, kinésithérapie, recherche

# Représentations de la maladie d'Alzheimer : enjeux épistémologiques

Lucie Ouimet-Essaddam \* 1

<sup>1</sup> Laboratoire EXPERICE – Axe C : Éducation tout au long de la vie – Paris 8, France

La maladie d'Alzheimer questionne l'impact du modèle médical sur la conception de la maladie et de la place du malade. "La domination de la conception hyper-neurologique de la maladie d'Alzheimer nourrit une vision uniformisante des phénomènes en jeu, et dépersonnalisante des personnes malades" (Pellissier, 2010).

Dans le cadre de ma recherche, j'ai donné la parole à des malades Alzheimer et à leur proche aidant. J'ai abordé le terrain selon une approche se situant au carrefour de la phénoménologie dans le sens d'une "pensée qui révèle le monde de la vie (...) donne voix et consistance à l'expérience humaine et la réhabilite (...) comme terrain d'épreuve humaine incarnée" (Meyor, 2008), et de cinéaste chercheure, impliquée, dans le sens de "production d'une connaissance partagée entre filmeur et filmé, à l'attention d'un spectateur que l'on souhaite rendre actif" (Cesaro, 2012).

À l'issue du terrain, j'ai retenu le témoignage filmé d'un malade de 67 ans à un stade avancé et celui de sa proche aidante. Leur témoignage va à l'encontre des représentations négatives au niveau social et médical. Ainsi, la thèse du Dr Kurdi soutient que "les représentations de la maladie d'Alzheimer constituent un des facteurs qui influencent le médecin généraliste dans sa prise en charge. (...) Elles engendrent des conséquences le plus souvent négatives dans la précocité du diagnostic et dans la qualité de la prise en charge de ces patients déments. (...) Différentes interventions sont possibles pour les modifier (notamment) une amélioration de la formation pour cette maladie" (Kurdi, 2013).

J'ai souhaité prendre en compte la dimension éducative des savoirs d'expérience du malade Alzheimer à un stade avancé et ceux de sa proche aidante et rendre "effectifs" ces savoirs "sachant" (Noél-Hureaux, 2010) appuyés par la vidéo comme outil pédagogique de formation auprès d'étudiants du milieu médical. Dans le cadre de cet exposé, je relaterai les mouvements de ma recherche.

## BIBLIOGRAPHIE

Cesaro, P. (2012). Éléments de méthode pour la réalisation d'un film de recherche, *in* Création et transmission en anthropologie visuelle, *Journal des anthropologues*, No 130-131.

Kurdi, J. (2013). Les représentations de la maladie d'Alzheimer chez les médecins général-

---

\*Intervenant

istes. Thèse d'exercice en Médecine générale, Université Toulouse III - Paul Sabatier.

Meyor, C. (2008). Comprendre l'affectivité par la phénoménologie : pour une approche esthétique en éducation, *Collection du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques (Cirp)*. UQAM, Volume 3, pp. 43-59

Noél-Hureaux, E. (2010), Quels savoirs " en jeu " (enjeux) autour de la maladie chronique ? in Jouet, E., Flora, L. (dir.), Usagers-Experts : La Part du Savoir des Malades dans le Système de Santé, Pratiques de formation, *Analyses*, 57, 109-121.

Pellissier, J. (2010). Le mythe de la maladie d'Alzheimer : au sujet du livre de Peter Whitehouse, récupéré sur [www.jerpel.fr/spip.php?article293](http://www.jerpel.fr/spip.php?article293) en mai 2013.

**Mots-Clés:** Alzheimer, représentation, formation

# La fabrique de l'enfant symptôme.

Maxime Dauphin \* 1

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971, université Paris 13 : EA3971, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Actuellement en première année de thèse, mon projet de saisir la fabrique de l'enfant symptôme dans une institution à caractère sanitaire et social dans notre monde contemporain. A partir des travaux de Michel Foucault et Georges Canguilhem, mon projet est de réaliser une archéologie du savoir sur l'anormalité dans une institution à caractère sanitaire social à Saint-Vincent de Paul à Paris, et une généalogie, des technologies politique, des savoirs et des pouvoirs de la normativité biologique et sociale au travers la psychiatisation de l'enfant symptôme dans notre monde contemporain.

Au cours du colloque, je souhaite d'abord reprendre la définition des concepts des méthodes de Michel Foucault, pour ensuite préciser comment j'utilise la méthode archéologique et la méthode généalogique dans mon travail.

En effet, Michel Foucault précise que l'archéologie du savoir se constitue dans un champ historique à travers différentes dimensions que ce soit à travers le champ économique, philosophique ou scientifique dans un travail de reconstitution au moyen de savoirs parcellaires constituant la pensée d'une époque. Ainsi, si, l'archéologie du savoir vise à dégager les conditions d'apparition d'un discours, ses fondations, je vais alors réaliser un découpage historique de la psychiatisation de l'enfant symptôme. Mon projet est de vérifier en quoi, jusqu'où et comment l'enfant symptôme s'inscrit dans un dispositif de normalisation des pratiques discursives entre le milieu du XXème siècle aux premières politiques d'institutionnalisation du secteur sociale et médico-social[1], et tenter de saisir la généalogie de la psychiatisation de l'enfant symptôme à travers les pratiques discursives de la normalisation de notre présent.

Pour étudier l'archéologie du savoir de la psychiatisation de l'enfant symptôme, j'ai accès aux archives à Saint Vincent de Paul, se situant entre l'ordonnance de 1945 jusqu'aux premières lois d'institutionnalisation du secteur social et médico-social en 1975

Ensuite, mon travail de recherche va se focaliser sur les conditions de l'avènement des discours de savoir qui ont pu faire émerger une généalogie de l'enfant symptôme et de sa gestion par l'anormalité.

Pour Michel Foucault la généalogie est issue d'une technologie de la vérité démonstrative dont toute technologie est lié à l'évènement[2].

---

\*Intervenant

J'étudie donc les formes de rééducation et de gouvernement des enfants dans l'institution Saint Vincent de Paul dont la fonction sociale s'avère être dévolue à la gestion d'une contradiction déterminée[3], entre condamnation juridique d'une souveraineté[4] familiale défaillante, motivant un transfert de souveraineté[5] et symbolisant le placement, et une focalisation sur l'enfant par un principe de rééducation dans un foyer de la Protection de l'enfance. Ainsi, je me focalise sur les procédés de surveillance appartenant au champ disciplinaire mais aussi d'un regard de plus en plus totalisant de ce que Michel Foucault nomme " la fonction-Psy ".

Loi du 30 Juin 1975 en faveur de personnes handicapées par exemple.

FOUCAULT M. Le pouvoir psychiatrique, Cours au collège de France, 1973-1974, Hautes Etudes, p 238-239.

[3] [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1971\\_num\\_12\\_1\\_1949](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1971_num_12_1_1949)

<https://methodos.revues.org/131>

FOUCAULT M. , Les anormaux, op cit.

**Mots-Clés:** Rééducation Protection de l'Enfance Fonction psy Disciplinaire Archéologie du savoir

Écritures impliquées, écritures de soi

# RACONTER DES VÉRANDAS ENTRE ENSEIGNEMENT DES SCIENCES NATURELLES ET LITTÉRATURE

Guilherme Trópia \* 1,2

<sup>1</sup> Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática/Universidade Estadual de Campinas (PECIM/UNICAMP) – Campus Universitário "Zeferino Vaz" Cidade Universitária, Campinas - SP CEP 13083-790 Brasil, Brésil

<sup>2</sup> Stage doctorale au Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Cette recherche s'interroge sur une accusation souvent faite par des chercheurs en enseignement des sciences naturelles au Brésil: les instituteurs formés dans les cours de licence en Pédagogie ne sauraient pas enseigner les sciences naturelles à l'école primaire, par "manque" de connaissances scientifiques. L'objet de cette étude est d'analyser des expériences menées dans le cours de sciences naturelles dans la licence en Pédagogie de l'Université Fédérale de Juiz de Fora (Minas Gerais, Brésil). Ces étudiants en licence ont été invités à lire des textes littéraires, par exemple le roman *La véranda au frangipanier* de l'auteur Mia Couto. Dans ce roman, la nature est recrée afin de produire de nouvelles expériences de pensée et façons d'inventer la vie. La véranda y est une métaphore du temps et de l'espace pour ces expériences de pensée avec la nature. A partir de ces lectures, les étudiants ont été invités à raconter et écrire, en images et en textes, leur propre véranda. Au-delà de simples descriptions, cette proposition pédagogique était une tentative de chercher, depuis un positionnement marginal et étranger à la connaissance scientifique pré-établie, la potentialité de créer et d'inventer des formes d'enseignement. Le fondement théorique de cette recherche repose sur les notions d'émancipation intellectuelle de Jacques Rancière, selon lesquelles nous sommes tous également qualifiés pour penser. Et les pensées ici ne se réfèrent pas à l'interprétation ou à l'explication, mais à un exercice de gain d'expérience de pensée, sans prescriptions dictant quoi penser ou quelle vérité soutenir. La méthodologie qui a été choisie pour cette investigation est la recherche narrative, dont la perspective n'est pas un portrait ou une représentation de la réalité vécue dans le cadre de la formation. Le but est de parcourir des manières de raconter qui, selon Jacques Rancière, rendent indéfinies les frontières entre la raison des faits et la raison de la fiction. Ces manières particulières de présenter la recherche, qui intègrent des enseignements, des sciences naturelles et de la littérature, racontent et réinventent des vérandas qui ont d'abord été produites par les étudiants. Les résultats de la recherche sont ainsi des images et des textes qui ne veulent pas uniquement reproduire des expériences éducatives, mais produire de la pensée avec ces expériences. La puissance narrative de la recherche se situe dans un mouvement d'écriture de soi entre l'éducation et ce que nous avons inventé comme étant le "monde naturel" à l'école. Les résultats de recherche montrent ainsi que les expériences analysées n'ont pas comme point de départ un "manque" des étudiants

---

\*Intervenant

que la formation devrait "remplir". Le point de départ est une égalité d'intelligences où tous sont capables de penser et d'inventer, par exemple, les enseignements des sciences naturelles dans le cours de Pédagogie. La recherche montre des possibilités d'émancipation intellectuelle dans le cadre de la formation de professeur de sciences naturelles dans la licence en Pédagogie.

**Mots-Clés:** sciences naturelles, littérature, formation de professeur

# Narrativité, corps et émancipation dans l'écriture de dossiers VAE (validation des acquis de l'expérience)

Martine Morisse \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> axe C (centre de recherche interdisciplinaire Expérience Ressources Culturelles Education) – Université de Paris 8 – Université de Paris 8 Vincennes à Saint-Denis, France

Cette communication portera sur l'analyse du processus émancipateur du récit d'expériences, en interrogeant l'événement de subjectivation qui traverse ces pratiques scripturales. Nous proposons de mettre en discussion la notion d'implication du sujet dans l'écriture, liée à la construction d'une identité narrative (Ricoeur, 1986, 1990), dans une perspective émancipatoire (Rancière, 1987, 1998). Pour cela, nous nous reporterons aux résultats d'une recherche en cours, portant sur l'écriture de dossiers VAE (validation des acquis de l'expérience) réalisée auprès de candidats VAE à l'université de Lille 3 et de Paris 8, (Morisse, 2009, 2014, 2017 à paraître). Le recueil et l'analyse de données portant sur des entretiens menés avec une quinzaine de candidats à la VAE et sur des observations réalisées pendant toute la période d'accompagnement de cinq candidats, avec des conseillers et des enseignants chercheurs.

A la suite des travaux de De Certeau (1990), Genette (1966), Laplantine (2010), Ricoeur (1987, 1998) notamment, nous interrogerons le processus de mise en mots et de mise en récit de l'expérience vécue, en mettant en évidence la façon dont les savoirs sont liés, voire imbriqués, aux expériences corporelles vécues. Dans ce cas, comment rendre compte de ce qui relève de l'ineffable, de ce qui s'éprouve, pour comprendre ? Comment dire ce qui fait la subjectivité de l'apprentissage du corps et/ou de l'apprentissage par corps ? En quoi y a-t-il subjectivation et émancipation du sujet lors de la production de ces écrits ? Pour répondre à ces questions, nous mettrons en évidence la façon dont la narrativité conduit le sujet à effectuer un véritable travail sur soi et sur le langage, en soulignant les doubles mouvements : rétrospectif/prospectif, d'objectivité/subjectivité, de compréhension/explication (Morisse, 2014, 2017).

CERTEAU de M. (1990). *L'invention du quotidien. L'art du faire 1*. Paris, Gallimard.

LAPLANTINE François (2010). *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*. Paris, Tétaèdre

GENETTE G. (1966). Frontières du récit. Dans *Communications* n°8, pp. 152-163.

MORISSE, M. (2006). L'écriture réflexive est-elle formative ? Dans F. Cros (dir.). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris, L'Harmattan, pp. 217-227.

---

\*Intervenant

MORISSE M. (2009). Traces d'apprentissage dans l'écriture de dossiers de VAE. Dans G. Brougere & A.L. Ullman (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris, Presses universitaires de France, pp. 195-204.

MORISSE M. (2014). L'écriture réflexive et professionnalisante : quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans M. Morisse & L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 9-30.

MORISSE M. (2017, à paraître). La démarche VAE (validation des acquis de l'expérience) comme espace potentiel d'émancipation des candidats au sein des universités françaises, Dans *Recherches & Éducatives*, D. Moreau & M. Morisse (coord.), n°16, octobre 2016.

RANCIERE Jacques (1998). *Au bord du politique*. Saint-Armand, Les éditions de la Fabrique.

RANCIERE Jacques (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, Fayard.

RICOEUR, Paul (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris, Seuil.

RICOEUR Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.

**Mots-Clés:** récit d'expérience, validation des acquis de l'expérience, émancipation, subjectivation, implication

# Construction de l'expérience et biographisation

# La narration de soi mobilisée comme processus de rétablissement de sa santé, une ” éducation par les pairs ” source de transformation identitaire

Luigi Flora \* 1

<sup>1</sup> Centre d'Excellence du Partenariat avec les Patients et le Public de la Chaire Canadienne du partenariat avec les patients et le public (CEPPP) – Centre de recherche du CHUM Tour Saint-Antoine 850, rue Saint-Denis, bureau S03.412 Montréal, Québec, H2X 0A9, Canada

La communication interroge les processus d'autogestion de la vie avec une maladie d'un groupe d'entraide inspiré des alcooliques anonymes (1935). C'est en effet au travers de l'étude des membres de Narcotiques anonymes qui visent une autogestion de la vie avec une maladie dont ils ont eux-mêmes définis les contours entre pairs que nous présenterons une approche de rétablissement d'existence en vulnérabilité. Un groupe d'entraide qui a coproduit entre pairs les contours du problème qui les réunit, avec une dénomination ” la dépendance ”, et la réponse éprouvée au travers du processus de ” rétablissement ” de leurs membres sur une base de savoirs expérientiels (Jouet et al, 2010)[1]. Les données collectées et de leur analyse sont issues d'une thèse d'approche multi-référentielle en sciences de l'éducation (Flora, 2012[2], 2015[3]) dans le cadre méthodologique de la théorie ancrée (Glaser, Strauss, 1967)[4]. Cette communication éclaire les résultats de la thèse concernant cet échantillon de population, les narcotiques anonymes. Nous détaillerons la reconstruction identitaire des membres sur la base archétypale (Coulon, 2009)[5] d'une narratologie réflexive de leur existence grâce à un travail sur soi élaboré par étapes vers une connaissance de soi. Nous situerons en conclusion comment cette approche s'inscrit dans un nouveau relationnel de soin émergent au 21ème siècle (Karazivan et al, 2015)[6] et comment il s'adapte à la réalité des populations concernées après avoir dans le cadre général des groupes d'entraide déjà permis au 20ème siècle une compréhension de l'*Empowerment* (Aujoulat, 2007)[7] par la production d'un modèle utile à la promotion de la santé (Romedor, 1989)[8].

Jouet E., **Flora L.**, Las Vergnas O. (2010). ” Construction et Reconnaissance des savoirs expérientiels des patients ”. Note de synthèse du No, Pratique de formation : Analyses, No58/59, Saint Denis, Université Paris 8, pp. 13-94.

Flora L. (2012). *Le patient formateur : élaboration théorique et pratique d'un nouveau métier de la santé*, Thèse de doctorat de sciences sociales, spécialité ” Sciences de l'éducation ”, Université Vincennes Saint Denis – Paris 8, campus Condorcet, pp. 151-185.

Flora L. (2015), Le patient formateur : nouveau métier de la santé ? Comment les savoirs expérientiels de l'ensemble des acteurs de santé peuvent relever les défis de nos systèmes de santé,

---

\*Intervenant

Presses Académiques Francophones, Sarrebruck, Allemagne, pp. 279-343

G.Glaser B., A.Strauss A. (1967), *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*, (édition de 1999), (Trad. Soulet M.-H., Oeuvery K.), Paris, Armand Collin.

Coulon P. (2009), *les groupes d'entraide : une thérapie contemporaine*. Paris : L'harmattan.

Karazivan P., Dumez V., Flora L., Pomey M.-P., Del Grande C., Guadiri S., Fernandez N., Jouet E., Las Vergnas O., Lebel P. (2015), " The Patient as Partner in Care : Conceptual Grounds for a Necessary Transition ", *Academic Medicine*, April 2015 - Volume 90 - No 4 – pp.437–441.

Aujoulat I. (2007), *L'empowerment des patients atteints de maladie chronique : Des processus multiples : Auto-détermination, auto-efficacité, sécurité et cohérence identitaire*, Thèse de médecine en santé publique, Université catholique de Louvain

Romedier J.-M. (Dir.), (1989), *Les groupes d'entraide et la santé*, (Publié en anglais sous le titre: *The Self- Help Way*), Ed. Le Conseil canadien de Développement social, *Canada*.

**Mots-Clés:** Savoir experientiel, expertise patient, groupe d'entraide, autogestion, auto formation, hétéro formation, empowerment

# Le slam réunionnais : une occasion pour les subalternes ?

Philippe Glâtre \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Aucun – Aucune – 192, cité Asile Terre Sainte 97410 Saint-Pierre de La Réunion, France

Intitulée ” Le slam réunionnais : une occasion pour les subalternes ? ”, cette proposition de communication s’appuie sur une recherche impliquée, conçue principalement comme une anthropologie de la littératie et de l’oralité et portant sur la pratique du slam à La Réunion. Construite à partir d’un large corpus, incluant principalement des entretiens ciblés, des ateliers de slam et des scènes ouvertes, et produite sur les principes de la théorisation ancrée, elle a permis d’éclairer les liens existant entre parcours des slameurs et appropriation de l’écriture et de l’oralité, qui s’apparentent à du braconnage, dans une situation postcoloniale qui empêche pourtant l’appropriation de savoir par les subalternes.

Tout d’abord, le slam s’est rapidement orienté, à La Réunion, dans le sens d’une démocratisation de l’expression. Les slameurs y adoptent en effet majoritairement une démarche militante qui vise à favoriser l’écriture et l’oralisation, dans un système socio-éducatif fondé sur une littératie dominante, à laquelle s’ajoute une diglossie dévalorisant le créole par rapport à la langue nationale. Apparaît alors la dimension instituante du slam réunionnais, notamment à travers des dispositifs d’apprentissage qui visent à proposer des situations éducatives balayant un large spectre de formalisation. Ces expériences peuvent dès lors constituer des tournants de vie pour les subalternes, permettant de dépasser un assujettissement du désir construit par le système scolaire.

Une exploration des parcours de vie ainsi que des pratiques de l’écrit des slameurs réunionnais permet également de mettre en évidence la diversité de leurs pratiques vernaculaires, dans lesquelles émerge une propension au braconnage (De Certeau, 1990). L’invention d’un moment poétique s’apparente dès lors à un ” art de faire ” (Ibid), auquel la déclamation ajoute un ” art de dire ” (Ibid). Le slam participe alors d’une ruse de l’oralité, qui permet d’inventer des pratiques performatives (Fraenkel, 2006), faisant de ces expériences des situations d’apprentissage aptes à développer des savoirs cloisonnés par le discours occidental. La littérature orale rend alors possible un élargissement des capacités, en fonction de parcours singuliers, où l’intentionnalité induit à la fois processus réflexif et incorporation de savoirs.

Nous verrons enfin que le slam réunionnais peut aussi se faire stratégie, en inventant des lieux propres dans lesquels l’épistémè du Sud (Sousa Santos, 2011) est construite comme différence, faisant apparaître une spatialisation de l’altérité qui extériorise la créolité. En ce sens, le slam reste un lieu de culture occidentale (Bhabha, 2007), qui impose un monolinguisme (Derrida, 1996) aux subalternes, assignés au non-être. La pratique du slam à La Réunion témoigne en ce sens d’une expérience des processus inhérents à la situation postcoloniale, et éclaire par là-même, plus largement, l’altérité construite par la République française.

---

\*Intervenant

BHABHA Homi K., (2007), *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, Paris, Payot.

DE CERTEAU Michel, (1990), *L'invention du quotidien. T.1 arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. Folio Essais.

DERRIDA Jacques, (1996), *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Paris, Galilée.

FRAENKEL Béatrice, (2006), " Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture ", *Études de communication*, n° 29, p. 69-93.

SOUSA SANTOS (de) Boaventura, (2011), " Epistémologies du sud ", *Etudes rurales*, n°187, p.21-49.

**Mots-Clés:** littératie, oralité, diglossie, braconnage, postcolonialisme

# Jeunes/lycéens: les expériences scolaires et leurs processus biographiques

Rosemeire Reis \*† 1

<sup>1</sup> Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (EXPERICE) – Postdoctorale, Christine Delory Momberger – Université Paris 13, UFR LLSHS (D216) 99, avenue Jean-Baptiste Clément 93430 Villetaneuse, France

Le propos de la présente communication est de mettre en regard et interpréter les apprentissages biographiques des jeunes/lycéens à partir des rapports d'apprendre dans l'école et dans d'autres milieux sociaux. C'est un travail fondé sur les matériaux de recherche d'une étude postdoctorale réalisée pendant deux ans au Lycée d'un quartier défavorisé de la ville de Maceió/Brésil et supervisée par le Professeur Bernard Charlot. Parmi ses matériaux nous avons sélectionnés des entretiens de lycéens.

Au préalable, notre étude met en évidence l'interaction entre les sujets et les différents espaces sociaux à partir des significations attribuées aux activités auxquelles ils sont confrontés (CHARLOT, BAUTIER, ROCHEX, 1992). Nous comprenons que la plus partie de l'expérience scolaire du jeune/lycéen consiste à comprendre les logiques spécifiques pour apprendre les activités scolaires et aussi " à négocier pour soi-même et pour les autres (groupes de pairs ou adultes) les étiquetages et les typisations de l'école au regard des constructions biographiques personnelles" (DELORY-MOMBERGER, 2005). Les significations du processus vécus peuvent ou pas permettre aux sujets la reconnaissance de soi comme capable d'apprendre.

La méthodologie de cette recherche est fondée dans l'approche qualitative à partir de la démarche de la recherche biographique (DELORY-MOMBERGER, 2003, 2014) afin de comprendre les significations des apprentissages de quatre jeunes lycéens. L'objet de cette démarche est " l'étude de l'individu en tant qu'être social singulier " (DELORY MOMBERGER, 2003, 2014).

D'abord, les résultats montrent que les participants à la recherche peuvent compter sur certaines sources qui les aident à suivre les études et à construire leur processus biographique comme le soutien de leurs parents, l'accès à l'internet et les expériences hors le lycée, comme la participation à un projet d'initiation à la recherche mener par l'Université Fédéral de Maceió (" PIBIC Junior "). Les lycéens cherchent à relever aux défis à travers des activités extra-scolaires, ce qui montre qu'il existe une influence positive des expériences des études hors du lycée qui est en rapport avec les apprentissages à l'école.

Cependant, les jeunes ne se sentent pas qualifiés pour rentrer à l'université et faire les études de licence et ils sont aussi déçus face au manque d'enseignants et d'infrastructure des laboratoires dans leur lycée. Les jeunes arrêtent l'investissement pour apprendre dans les disciplines considérées difficiles.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: reisroseufal@gmail.com

Pour conclure, il est possible d'identifier que les défis autour de l'apprentissage à l'école sont en rapport à différentes façons d'apprendre dans le monde social, à partir d'articulation des savoirs appropriés au long du parcours de vie.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J-Y. **École et savoir dans les banlieues [...] et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992.

DELORY-MOMBERGER, C. " Ecole, savoir, figure de soi " In : **Biographie et éducation**, Paris, Anthropos, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. " Espaces et figures de la ritualisation scolaire ", **Hermès**, La Revue, 3/2005 (no 43), p. 79-85

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation** : fondements, méthodes, pratiques. Paris : Téraède, 2014.

.

**Mots-Clés:** Processus biographiques, Jeunes/lycéens, Expériences scolaires

# De la formation au projet professionnel

Maria Van Acker \*†<sup>1</sup>, Maximo Masson \* ‡<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Paulista – Rua Torres de Oliveira 330, São Paulo., Brésil

<sup>2</sup> Faculdade de Educação, UFRJ (UFRJ) – Av. Pasteur, 250 - Urca, Rio de Janeiro - RJ, 22290-240, Brésil

Cette recherche a pour but analyser, dans une perspective comparative, les perceptions des jeunes professeurs d'Histoire et les étudiants des cours d'Histoire. Les points de comparaison sont leurs idées sur le travail d'enseigner, la formation académique reçue et les rapports entre celle-ci et les attentes professionnelles. L'investigation a considéré les expériences vécues pendant la formation universitaire des deux groupes - les jeunes professeurs et les étudiants - à propos de leurs perceptions sur le métier d'enseigner l'histoire à l'école avant l'entrée à l'université ; la transformation de leurs points de vue pendant les études universitaires provoquée notamment par l'influence de l'*éthos* institutionnel et des disciplines de formation pédagogique. Pour les jeunes professeurs, on a considéré aussi l'influence des premières expériences en tant qu'enseignants et ses effets sur les considérations des rapports entre formation académique et le métier d'enseignant. Le terrain de recherche a considéré un groupe d'élèves aux dernières années des cours de licence en Histoire et un groupe de professeurs des écoles publiques et privées, diplômés à dix années. Les sujets des deux groupes ont été choisis parmi ceux qui ont fait leurs études dans des institutions universitaires renommées de São Paulo et Rio de Janeiro, deux importantes villes brésiliennes. La méthodologie de la recherche a été centrée sur des entretiens approfondis, conçus à partir des propositions de Pierre Bourdieu et des considérations méthodologiques de Bernard Lahire. L'analyse a tenu en compte le concept de biographisation (Christine Delory-Momberger et Peter Alheit) et les écrits de Maurice Tardif et Claude Lessard sur la formation professionnelle pour le métier d'enseigner. On a considéré aussi les rapports entre les données de la recherche et la production académique brésilienne sur la condition de travail des enseignants pendant les dernières décennies. Les résultats de la recherche ont montré de l'ambiguïté des licenciés envers le métier d'enseigner, la distance entre les disciplines pédagogiques et les stages pratiques, indicatifs d'une formation précaire pour le métier professionnel.

ALHEIT, Peter. "Biografização" como competência chave na modernidade. Revista da FAEEBA- Educação Salvador, v. 20, n° 36, p 31-41, jul/dez 2011.

BOURDIEU, Pierre. *La Misère du Monde*. Direction Pierre Bourdieu. Seuil, Paris 1993

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biographie et Éducation*. Paris, Anthropos, 2003

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Tradução de Patricia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004

TARDIF, M e LESSARD, C *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, Vozes, 2005.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: mariatvanacker@gmail.com

‡Auteur correspondant: maxmasson@ufrj.br

**Mots-Clés:** biographisation, identité professionnelle, enseignants brésiliens

# La construction du processus d’alphabétisation chez des adultes migrants : échos et appuis entre pratiques sociales et formation institutionnelle

Samra Tabbal Amella \*† 1

<sup>1</sup> Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation – 40, boulevard du Pont-d’Arve 1211 GENEVE 4 - SUISSE, Suisse

Nous proposons de présenter une partie des résultats d’analyses menées dans le cadre d’une recherche (en cours) en formation d’adultes dans le domaine de la littératie en milieu migrant. Celle-ci analyse dans une perspective biographique le processus d’alphabétisation de migrants établis en Suisse romande. La recherche interroge le sens de leur engagement en formation et met en évidence les enjeux biographiques qui influencent l’entrée en formation, l’expérience de formation ainsi que les effets de l’apprentissage. Elle se penche également sur les freins et les supports ainsi que sur la relation apprenant-formatrice. Nous faisons l’hypothèse qu’il existe chez ces adultes des enjeux identitaires, affectifs et symboliques liés à l’apprentissage de l’écrit. Nos références théoriques se situent dans le champ des histoires de vie en formation des adultes (Dominicé, 2003), celui de la formation linguistique en contextes d’insertion (Adami & Leclercq, 2012) ainsi que celui des *New Literacy Studies* (Barton & Hamilton, 2010) où la littératie est saisie comme ” pratique sociale ”. Par ailleurs les questions du sens de l’engagement en formation et des dynamiques identitaires qui en découlent sont abordées notamment au regard des travaux de Barbier & al. (2006).

Nous nous appuyons sur 14 entretiens à caractère biographique qui nous permettent de prendre en compte la pluralité des dimensions qui concernent l’apprentissage de l’écrit, en nous focalisant tant sur des pratiques sociales informelles et quotidiennes que sur des pratiques qui se situent dans des cadres institutionnels (cours d’alphabétisation). Nous sommes entrés en contact avec les personnes interviewées par le biais de structures associatives dispensant des cours d’alphabétisation. Il s’agit d’hommes et de femmes non scolarisés dans l’enfance dans leur pays d’origine, ayant appris à lire et à écrire à l’âge adulte.

Pour cette contribution, nous montrons à travers nos analyses que ce processus d’alphabétisation se construit par le biais d’une alternance entre des activités propres à un contexte de formation institutionnel (cours d’alphabétisation, face à face pédagogique, activités de groupe) et des pratiques sociales, des expériences ancrées dans des situations de la vie quotidienne. C’est grâce à la mise en écho des expériences vécues dans ces deux contextes (institutions et vie quotidienne) que l’apprentissage de la lecture et de l’écriture se développe. Chacun de ces contextes se trouve être le support ou se nourrit ou de l’autre pour développer ou renforcer des apprentissages. De

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: samra.tabbal@gmail.com

nombreux effets de formation apparaissent aux plans biographique, identitaire, symbolique, affectif et linguistique, ouvrant ainsi à ces adultes, un chemin vers l'émancipation.

### Références bibliographiques

Adami, H. & Leclercq, V. (Ed.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Editions du Septentrion.

Barbier, J.-M, Bourgeois, E., De Villers, G. & Kaddouri, M. (Eds.) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

Barton, D. & Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133 (3), 45-62.

Bertaux, D. (2016, 4ème éd.). *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.

Dominicé, P. (2003, 2ème éd.). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

**Mots-Clés:** Alphabétisation, recherche biographique, sens de l'engagement en formation, enjeux et effets de la formation, ressources et supports à l'apprentissage.

# Jeunes-enfants en situation de handicap en crèches ” ordinaires ” : expériences professionnelles en question.

Martine Janner Raimondi \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l’Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Si les exigences de qualité d’accueil en crèche ont été posées par Belan et Rayna (2007), la prise en compte du handicap dans des lieux ordinaires et revendiqués comme tels (Bouvet, 2007) interroge sur la façon dont les professionnels s’adaptent ou non aux besoins particuliers du jeune enfant. Située au cœur d’une réflexion sur l’inclusion des personnes avec handicap (Gardou, 2012 ; Ebersold, 2009) cette communication vise donc à recueillir le point de vue des professionnels de crèche dites ” ordinaires ”, en tant que sujets, quotidiennement confrontés à accueillir et prendre en compte les besoins spécifiques de l’enfant en situation de handicap ou de maladie grave, alors même qu’ils n’y sont ni préparés, ni accompagnés, ni formés spécifiquement. La problématique est la suivante : Accueillir un jeune enfant avec besoin spécifique en crèche dite ” ordinaire ” : quelles expériences, quels acquis professionnels ?

Cette recherche exploratoire réalisée dans deux crèches dites ” ordinaires ” de milieu urbain comprend cinq entretiens semi-directifs auprès d’auxiliaires de puériculture et de directrices de crèche. Les résultats rejoignent les réflexions de Bouton (2013) sur les bricolages de solutions, corrélatifs à une subjectivation de l’urgence, mais n’en révèlent pas moins une forme de ruse de l’intelligence pratique – *mètis* – (Detienne & Vernant, 1974 ; Janner-Raimondi, 2016). Les entretiens de recherche, qui ont permis l’expression de ces ruses, promeuvent chez les sujets interviewés non seulement des effets de prise de conscience de ces astuces, parfois en lien avec des acquis d’expériences antérieures, mais permettent également de révéler leurs marques d’attention et d’empathie développées, propres à développer des ajustements dans les postures pour améliorer la qualité de vie du bébé.

Ainsi, malgré les situations d’urgence, les apprentissages engagés prennent place dans les expériences des personnels interviewés. Les entretiens révèlent, en outre, un processus de biographisation (Delory-Momberger, 2014) à l’œuvre, à partir des narrations d’expériences de leur activité professionnelle en faveur de l’inclusion.

Éléments bibliographiques

Belan, X et Rayna, S. (2007). *Quel accueil demain pour la petite enfance ?* Toulouse : Ères.

---

\*Intervenant

Bouton, C. (2013). *Le temps de l'urgence*. Lormont : Ed. Le Bord de l'eau.

Delory - Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre.

Detienne, M. & Vernant, J-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la mètis chez les Grecs*. Paris : Flammarion.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et Formation*, 61, 71-83.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive. Parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.

**Mots-Clés:** handicap, inclusion, petite enfance, crèche, expérience professionnelle, biographisation

# La participation, le collectif et le commun

# Le bénévolat, une pratique sociale qui allie participation et apprentissages

Saskia Weber Guisan \*<sup>1</sup>, Sandrine Cortessis \*

2

<sup>1</sup> Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) – Avenue de Longemalle 1, CH-1020 Renens, Suisse

<sup>2</sup> Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) – Avenue de Longemalle 1, CH-1020 Renens, Suisse

La pratique sociale du bénévolat est un terrain intéressant pour observer les mécanismes d'engagement dans l'action, de participation au collectif et de processus d'apprentissage informel. En effet, que se joue-t-il lorsque des personnes s'engagent librement dans des activités leur demandant du temps, de l'investissement et pour lesquelles elles ne reçoivent pas de rémunération salariale ?

Cette communication se base sur deux recherches qualitatives menées à partir d'entretiens semi-directifs et analysés dans une perspective compréhensive. La première porte sur l'engagement de jeunes dans des activités bénévoles et le développement de compétences. Une quarantaine d'entretiens ont été réalisés avec des jeunes âgés de 16 à 25 ans, tous actifs dans divers types d'associations. La seconde est une recherche de master portant sur le développement du pouvoir d'agir chez huit bénévoles plus âgés (35 à 60 ans) et installés professionnellement. Dans les deux cas, nous nous sommes attachés à comprendre le parcours des bénévoles dans ses dimensions à la fois biographique et institutionnelle (Zimmermann, 2013), et ce dans une perspective temporelle correspondant à une " carrière " bénévole (Simonet, 2010).

Nos recherches montrent que l'engagement bénévole correspond souvent à une volonté de participation dans un premier temps, comme la recherche de sociabilité ou l'adhésion à un collectif et à ses valeurs. Cette participation s'insère dans un cadre associatif qui offre, en particulier pour les jeunes, un lieu d'expérimentation inédit et soutenu par un collectif. C'est un espace qui, s'il n'est pas pensé de prime abord comme un lieu de formation, offre des ressources propices à l'apprentissage, comme un accompagnement par des pairs plus expérimentés, du matériel spécifique et surtout la possibilité de réaliser des activités où ils développent des compétences, prennent des responsabilités et gagnent en autonomie (Billett, 2009). Pour les adultes installés, le bénévolat occasionne souvent un développement identitaire. C'est en effet un moyen de rétablir une cohérence entre leurs valeurs et leurs actions (Fortin, Gagnon, Ferland-Raymond & Mercier, 2007).

Cette communication propose d'interroger les liens entre participation à une pratique sociale comme le bénévolat, apprentissage informel et développement(s) au sens large. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la conceptualisation de Zask (2011) sur la participation, à savoir une

---

\*Intervenant

articulation entre prendre part, apporter une part (contribuer) et recevoir une part (bénéficiaire), et ce dans une alternance entre des dimensions personnelles et communes.

## Références

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Paris: PUF.

Fortin, A., Gagnon, E., Ferland-Raymond, A.-E. & Mercier, A. (2007). Les temps du soi. Bénévolat, identité et éthique. *Recherches sociographiques*, 48(1), 43-64.

Simonet, M. (2010). *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?* Paris : La Dispute.

Zask, J. (2011). *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation*. Lormont : Le bord de l'eau.

Zimmermann, B. (2013). Parcours, expérience(s) et totalisation biographique. Le cas des parcours professionnels. In S. Ertul, J.-Ph. Melchior & E. Widmer (Ed.), *Travail, santé, éducation : individualisation des parcours sociaux et inégalités* (pp. 51-61). Paris : L'Harmattan.

**Mots-Clés:** engagement bénévole, participation, apprentissage informel, développement de compétences

# Pratiques d'apprentissage dans les métiers de l'économie informelle en milieu abidjanais (Côte d'Ivoire)

Kouadio Baya Bouaki <sup>\*† 1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire de Sociologie Economique et d'Anthropologie des Appartenances Symboliques (LAASSE)  
– Abidjan, Côte d'Ivoire

Les lieux des exercices des métiers dans l'économie informelle en Côte d'Ivoire ne sont pas explicitement des lieux de formation. Pourtant, sans curricula et sans référentiel de validation des acquis, ce secteur constitue un pôle significatif de développement des compétences, parfois non comptabilisé. Le présent texte entend faire une analyse de la façon les pratiques sociales à l'œuvre dans les ateliers (de couture, coiffure, de réparation d'appareil électronique, de véhicule, etc.) du secteur informel structurent l'apprentissage. Pour ce faire et en s'appuyant sur la théorie des pratiques sociales de Dubuisson-Quellier (2009), le texte se propose d'examiner la façon dont les savoirs se transmettent dans le secteur informel en milieu abidjanais. Et cela, pour en ressortir une articulation particulière les pratiques de travail et les pratiques d'apprentissage dans les métiers du secteur informel. Le texte épouse une perspective qualitative et s'appuie, de ce fait, essentiellement sur des entretiens auprès des maîtres-artisans et des apprenants dans les ateliers. A partir d'une analyse de contenu thématique, ce travail entend mettre à jour les aspects relationnels et leur fonctionnement dans les ateliers. Les mécanismes de transmission des savoirs et les contenus transmis en rapport avec les productions normatives qui régissent ces milieux de formation/travail sont analysés. Un autre ensemble de résultats renvoie aux productions idéologiques qui structurent les pratiques d'apprentissages et légitiment les compétences acquises. Enfin, les enjeux et les cadres de circulation des savoirs et savoir-faire sont rapportés aux mesures et politiques de développement des compétences en Côte d'Ivoire.

**Mots-Clés:** Métiers, économie informelle, compétences, apprentissage, Côte d'Ivoire

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: kouadio.bouaki@laasse-socio.org

# Travailler ensemble au cycle 3 : renforcer la collaboration des enseignants au service des acquisitions des élèves

Guillaume Escalie <sup>\*†</sup> <sup>1</sup>, Pascal Legrain <sup>\*</sup>

<sup>2</sup>, Lucile Lafont <sup>\*</sup>

2

<sup>1</sup> Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES) – Université Victor Segalen - Bordeaux II :  
EA4140 – 3 ter place de la Victoire - Case 41 - 33076 Bordeaux cedex, France

<sup>2</sup> Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES) – Université Victor Segalen - Bordeaux II :  
EA7437 – 3 ter place de la Victoire - Case 41 - 33076 Bordeaux cedex, France

Cette étude s'inscrit dans l'actualité institutionnelle de la réforme des collèges entrée en vigueur à la rentrée de 2016 instaurant notamment le cycle 3 (cycle de consolidation) CM1/CM2/6ème. La thématique centrale porte sur la transition qui s'opère lorsque l'enfant change d'établissement alors qu'il reste dans le même cycle de formation. Elle vise à explorer les moyens à mettre en œuvre pour développer le travail en équipe et inter degrés des enseignants pour favoriser la continuité des acquisitions des élèves : comment les enseignants du 1er et de 2nd degré travailleront-ils ensemble pour permettre aux élèves d'apprendre à leur tour à coopérer pour apprendre ? L'objet de ce projet consiste à former des enseignants à concevoir en commun et mettre en œuvre des dispositifs d'apprentissage coopératifs pour l'enseignement primaire et secondaire sur le modèle des groupes d'experts (*Jigsaw*, Aronson *et al.*, 1978), dans une perspective socioconstructiviste (Cohen, 2002). L'organisation de la classe en groupe d'experts consiste à structurer le travail des élèves de façon à favoriser les interactions de tutelle réciproques, en vue de permettre des acquisitions disciplinaires mais aussi méthodologiques et sociales.

Sur le plan méthodologique, la démarche de recherche-action est pensée en quatre étapes : (i) information auprès des enseignants sur les dispositifs d'apprentissage coopératif ; (ii) élaboration collective de dispositifs inter-degrés entre les enseignants d'une école et d'un collège du même secteur ; (iii) mise en œuvre des dispositifs coopératifs innovants en classe (CM2/6<sup>o</sup>) ; (iv) recueil de données visant à enregistrer les effets du dispositif auprès des élèves et des enseignants. Le terrain de la recherche est constitué de 4 classes de CM2 et de 2 classes de 6<sup>o</sup> du collège de la même circonscription. Ainsi, l'étude rassemble 4 professeurs des écoles et 7 enseignants de collège (équipe pédagogique des classes).

La présente communication a pour objet de présenter les effets de la démarche collaborative

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: [guillaume.escalie@u-bordeaux.fr](mailto:guillaume.escalie@u-bordeaux.fr)

engagée sur le bien-être au travail des enseignants. Sur le plan méthodologique, ces derniers sont invités à répondre avant et après l'expérimentation à des questionnaires mesurant la perception d'auto-efficacité collective dans le travail, l'anxiété sociale, et la satisfaction professionnelle à enseigner.

#### Références

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Cohen, E. (2002). La construction sociale de l'équité en classe. In F. Ouellet, *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle* (pp. 141-162). Paris : L'Harmattan.

**Mots-Clés:** travail collectif, enseignants, apprentissages coopératifs, interdisciplinarité

# Éducation, asymétrie, réciprocité

# L'atelier artistique d'écriture sur l'activité, une pratique sociale de recherche

Olivier Kheroufi-Andriot \* 1

<sup>1</sup> Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL-Proféor) – Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

Notre objet de recherche porte sur l'activité d'accompagnement des élèves en situation de handicap à l'École et l'une de nos questions de recherche est celle de l'accès au discours des élèves en situation de handicap sur l'activité d'accompagnement dont ils sont l'objet dans la classe et dans l'établissement. Des tentatives précédentes d'entretiens d'élèves avec des réponses en " oui " et " non " nous ont amenés à imaginer une " autre manière de faire ".

Un atelier artistique d'écriture sur l'activité que nous définissons comme une démarche créatrice d'écriture sous différentes traces d'un groupe d'élèves accompagné de manière collaborative par un ou des artiste(s), un enseignant et un chercheur, dans le but de dévoiler les dimensions cachées de l'activité d'accompagnement dont les élèves sont l'objet dans un contexte et un espace-temps donnés, a été mis en œuvre à deux reprises dans le cadre d'une expérimentation d'expression des élèves en situation de handicap. Nous avons fait l'hypothèse que l'atelier artistique d'écriture sur l'activité nous permet de prendre en compte le point de vue des élèves dans le contexte de leur classe et de faire ressortir des dimensions cachées de l'activité d'accompagnement des élèves en situation de handicap à l'École. Le concept opératoire des " dimensions cachées " (Champy-Remoussenard, 2017) est, pour nous, un analyseur de la transformation du travail éducatif partagé à l'École. Nous faisons là aussi l'hypothèse que les dimensions cachées de l'activité sont porteuses de nouvelles professionnalités en développant le collectif au travail.

Lors de la mise en œuvre dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons constaté que les ateliers sont générateur d'une nouvelle pratique sociale artistique dans la classe, qu'une démarche de recherche est venue renforcer, en permettant de renouveler les pratiques des artistes et des enseignants. Cette expérimentation s'inscrit dans le cadre d'une enquête ethnographique dans laquelle observation participante, entretiens semi-directifs et écritures sur l'activité sont combinés afin de recueillir des données et d'analyser l'activité des accompagnants d'élèves en situation de handicap. Elle a pris la forme d'interventions dans la classe d'élèves en situation de handicap co-animées par le ou les artistes, l'enseignant et le chercheur. Nous avons pu recueillir des écrits des élèves, des traces vidéo et audio des séances et des photos. Nous avons tenu un journal de terrain et nous avons pu réaliser des entretiens semi-directifs des artistes et des enseignants afin de comprendre comment leurs pratiques étaient impactées par les pratiques de chacun des autres acteurs.

Nos premiers résultats font apparaître une réciprocité des apprentissages et une collaboration entre artistes, enseignants, élèves et chercheur, significative du lien entre apprentissages et pratique sociale. L'atelier met à jour des conditions méthodologiques et des dispositions relationnelles propices à la participation de chacun. Il est porteur d'un renouvellement de pratiques chez les

---

\*Intervenant

artistes et l'enseignant avec des savoirs et savoir-faire se construisant dans les échanges des différents acteurs. L'atelier artistique permet également de mieux comprendre comment le chercheur travaille avec/sur/pour/par les acteurs de terrain.

**Mots-Clés:** collaboration, co, construction, atelier artistique d'écriture sur l'activité, pratique sociale, activité d'accompagnement, inclusion

# La Roulotte à Peinture : une idée simple, pour une pensée complexe.

Deborah Gentès \*† 1

<sup>1</sup> laboratoire (EXPERICE) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – université paris 8 Vincennes-Saint Denis, France

Cette communication rendra compte d'une recherche menée en Sciences de l'Éducation, à partir d'une réflexion ethnographique sur le " dispositif " de la Roulotte à Peinture. La Roulotte à Peinture est un atelier de pratiques artistiques qui se déplace dans l'espace public dans les quartiers populaires de Belleville et des Amandiers dans le XXème arrondissement de Paris. Depuis plus de dix ans, l'artiste, Guillaumetel4 installe cet atelier qu'il définit lui-même d'une idée simple, sur des places ouvertes ou dans des jardins publics, pour " aller au devant des enfants et aussi des adultes et leur proposer de peindre, de dessiner le temps qu'il faut " . J'ai d'abord investi cet atelier en tant qu'habitante et enseignante du quartier, j'y emmenais mes enfants et j'y croisais mes élèves, leurs parents ou leurs nourrices, puis dans le cadre du travail de la thèse, j'ai observé et participé à sa " mise en route ", sur une période continue, pendant les vacances scolaires d'été.

A partir de ce travail d'observation et de réflexion, je fais le choix de développer ici mon analyse dans l'axe " Education, Asymétrie, Réciprocité ", à travers le point de vue des enfants, c'est à dire en décrivant au plus près, la façon dont ils s'emparent de cet atelier de peinture, pour en retour définir, en quoi il a transformé ma pratique de l'enseignement en école maternelle et ma connaissance des enfants en tant que chercheuse sur le terrain de l'anthropologie de l'enfance et des enfants. Objet hybride, qui s'inscrit à la fois dans la définition du " dispositif " au sens de M. Foucault et dans celle de " l'installation artistique " au sens d'une modification de l'espace et de ses relations sociales, la Roulotte est ancrée sur un territoire, aujourd'hui en voie de gentrification, mais qui reste profondément marqué par les difficultés sociales d'une grande partie de ses habitants. Elle s'adresse en premier lieu à leurs enfants, ceux qui n'ont pas l'occasion de partir en vacances. De cette idée simple, l'objet de cette communication sera d'en démontrer la complexité, car dans le réel, les enjeux de pouvoirs se rejouent sans cesse selon une configuration à la fois " essentialiste ", sociale et culturelle, sur la place donnée aux enfants, qu'il me faudra redéfinir dans ce cadre. Entre d'une part les pouvoirs publics qui accordent ou non les subventions et les autorisations d'occupation des lieux, et de l'autre la possibilité d'un espace ouvert de transmission de savoirs et de savoirs-faire par la Roulotte à Peinture, comment les enfants ont la capacité à la fois de faire oeuvre d'eux-mêmes et de participer à cette forme de transmission ?

Billeter J.F. (2016). *Esquisses*. Allia

Brougère G., " De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle ", Le Télémaque, 2016/1 (N°49), p. 51-64

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: martin.gentes@wanadoo.fr

Freinet C. (1962), *Dessins et peintures d'enfants*, Ed. BEM  
Foucault M. (1971), *L'ordre du discours*, Gallimard

Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Seuil

Paquot T., " *Les enfants dans la ville* ", *Diversité-ville école intégration*", Juin 2015, N°141, CNDP

Sarcinelli A.S., "Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge", in Issue 5 *AnthropoChildren* July 2015 URL : <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id>

Sirota R., " De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge ", in Sylvie Octobre , *Enfance & culture DEPS* " Questions de culture", 2010 p. 19-38.

REVUES/MEMOIRE :

Autrement, " Dans la ville des enfants " N°10, 1977 Stock

**Mots-Clés:** enfant/adulte/transmission/pratiques artistiques/ville

# Réciprocité des apprentissages dans le cadre d'un atelier de pratique cinématographique

Elise Tamisier \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire Education, cultures et politiques (ECP) – Lyon 2 – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France

Je travaille depuis 2015 sur l'hypothèse d'une réciprocité des apprentissages dans le cadre du dispositif d'éducation artistique *Le cinéma, cent ans de jeunesse*, fondé par la Cinémathèque française en 1995. Il articule éducation au regard, développement d'une culture et d'une pratique cinématographiques, et se déploie dans le cadre scolaire du CE2 à la Terminale sous forme d'ateliers encadrés par un enseignant et un intervenant extérieur. Dans des entretiens menés en 2016, les intervenants estiment que leur engagement pédagogique dans le dispositif contribue à leur propre formation à la pratique du cinéma. C'est avant tout la pratique en classe, avec les élèves, qui semble être moteur de cet apprentissage. Cette pratique pédagogique permettrait donc l'acquisition de compétences ou de savoirs relatifs à la pratique du cinéma. Mais ces entretiens ne permettent pas de comprendre comment advient l'acquisition de ces compétences, ni de percevoir clairement ce que sont ces nouveaux savoirs. Je partirai d'une étude de cas pour amorcer une réflexion sur l'émergence de ces savoirs. Pendant un atelier d'une année scolaire dans une classe de 1ère professionnelle (Port-de-Bouc – Bouches-du-Rhône), je cherche à observer si certaines activités sont créatrices de savoirs spécifiques au groupe classe. Je traiterai d'une activité d'analyse filmique dont le support est un jeu de cartes imprimées, illustrées avec des captures d'écran tirées du film que l'intervenante analyse avec ses élèves. Les éléments de discours générés par l'activité, confrontés avec les documents de préparation de l'intervenante et un entretien spécifique mené a posteriori avec celle-ci formeront mon corpus pour cette étude de cas. Je poserai ensuite une question méthodologique : quelle cadre théorique et quelle méthodologie donner à ma recherche ? La forme de réciprocité observée rappelle celle décrite par Jacques Rancière dans la parabole du *Maître ignorant*. Maître et élèves y apprennent ensemble, dans un rapport paritaire, en travaillant à partir d'une " chose commune " (RANCIERE, 1989), qui serait ici la pratique du cinéma. Si cette proposition philosophique est un point de fuite permettant de prendre en compte l'existence de cette réciprocité, elle ne produit pas en tant que tels d'outils permettant de la donner à voir. Parce qu'il prend pour objet d'étude les " conduites créatrices " (PASSERON, 1989), le champ de la poïétique, semble utile. En regardant le processus d'atelier comme une " création continuée " (PASSERON, 1989), c'est-à-dire comme un objet didactique s'enrichissant en permanence des apports du groupe, il s'agirait de rendre visible ce qui relève de la novation, et donc peut-être de la création d'un savoir spécifique au groupe classe. Une méthode ethnographique soucieuse de recueillir le point de vue des participants (élèves, enseignant, intervenant), ainsi que des observations tout au long de la durée de l'atelier permettraient d'exposer les " conduites instauratrices " (PASSERON, 1989), modalités de création collective qui président à l'instauration d'un tel savoir, de ses prémisses jusqu'à la finalisation d'un film d'atelier.

---

\*Intervenant

Rancière Jacques, *Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987, 233 p.

Passeron René, *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, Collection d'esthétique, 1989, 251 p.

Danic Isabelle, Delalande Julie et Rayou Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes Presses universitaires de Rennes, coll. " Didact éducation ", 2006, 215 p.

**Mots-Clés:** Réciprocité, conduites créatrices, po<sup>é</sup>étique, éducation artistique

# Réseaux sociaux, savoirs expérientiels et apprentissages télécollaboratifs

# Quels rapports entre la connectivité aux réseaux sociaux et la lecture critique des sources chez les adolescents ?

Monica Macedo-Rouet \* <sup>1</sup>, Ana Pérez <sup>2</sup>, Anna Potocki <sup>3</sup>, Marc Stadtler <sup>4</sup>,  
Ladislao Salmerón <sup>5</sup>, Johanna Paul <sup>4</sup>, Jean-François Rouet <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Université Paris 8 – Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – 2 rue de la Liberté, Saint-Denis, France

<sup>2</sup> University of Cambridge (Cambridge) – Royaume-Uni

<sup>3</sup> Université de Poitiers – Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Poitiers, France

<sup>4</sup> University of Muenster – Muenster, Allemagne

<sup>5</sup> University of Valencia – Valencia, Espagne

Aujourd’hui plus de 77% des adolescents français possèdent un compte Facebook et 61% sont des utilisateurs fréquents des réseaux sociaux (Ipsos, 2015). Alors que ces réseaux servent non seulement à rester en contact avec ses amis, mais aussi à s’informer sur l’actualité (Octobre, 2014) et à rechercher des informations (Aillerie & McNicol, 2016), peu d’adolescents semblent concernés par la crédibilité des informations qui leur parviennent. Ils accordent une grande confiance à leur propre capacité à évaluer l’information (Flanagin & Metzger, 2010), mais leurs stratégies d’évaluation s’avèrent fragiles. Ainsi, beaucoup d’adolescents se basent sur le contenu d’un document et non pas sur les caractéristiques de son auteur pour évaluer sa fiabilité (Wineburg, 2016). Dans quelle mesure l’usage des réseaux sociaux accentue ou au contraire permet de dépasser ces limites de l’évaluation ?

Notre étude s’intéresse au rapport entre l’usage des réseaux sociaux et l’évaluation des sources d’informations par les adolescents. Elle s’insère dans un projet de recherche international sur la formation de ce même public à l’évaluation critique des sources (MD-SKILLS, ANR-12-FRAL-0015). Nous avons interrogé 180 collégiens de quatre établissements situés dans des quartiers socialement différents de la ville de Poitiers. Ils ont répondu à un questionnaire sur leurs pratiques numériques, et réalisé un exercice de lecture et d’évaluation de textes et de liens provenant de sources variées (expertes/non-expertes ; avec/sans conflit d’intérêt ; média avec/sans contrôle éditorial). Les thèmes concernaient la vie courante et santé (ex. risques des téléphones portables), des débats de société (ex. le droit de vote) et des chapitres historiques (ex. la guerre froide). Les participants ont aussi complété des tests mesurant leur niveau de lecture-décodage, vocabulaire et compréhension.

Les données recueillies sont en cours d’analyse. Les résultats préliminaires montrent que les adolescents se distribuent sur un continuum en ce qui concerne l’usage des réseaux sociaux. Il y a ceux qui utilisent très fréquemment leur compte Facebook pour communiquer avec leurs amis (plusieurs fois par jour, 36%) et ceux qui en font un usage plus sporadique. L’intensité d’usage du réseau social corrèle positivement avec l’usage d’internet pour la recherche d’informations.

---

\*Intervenant

En revanche, cette corrélation est faible et parfois négative en ce qui concerne le vocabulaire et la compréhension de textes. L'analyse de leurs évaluations des textes et des liens hypertexte constitue la prochaine étape, qui permettra de savoir s'il existe un rapport entre l'usage des réseaux et la détection des sources plus ou moins fiables.

Références :

Aillier K., McNicol S. (2016), Are social networking sites information sources? Informational purposes of high-school students in using SNSs, *Journal of Librarianship and Information Science*, p. 1-12.

Flanagin, A. J., Metzger, M. J., & Hartsell, E. (2010). *Kids and credibility: An empirical examination of youth, digital media use, and information credibility*. MIT Press.

Ipsos (2015). Junior Connect'2015. <http://www.ipsos.fr/communiquer/2015-04-07-junior-connect-2015-conquete-l-engagement>

Octobre, S. (2014), *Deux pouces et deux neurones, les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris, Ministère de la culture et de la communication. 285p.

Wineburg, S. & Stanford History Education Group (2016). Evaluating information: the cornerstone of civic online reasoning. [https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%](https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%20Final.pdf)

**Mots-Clés:** réseaux sociaux, crédibilité, évaluation de l'information, adolescents, lecture critique

# Langage sifflé et vidéo au collège, quand la transmission orale bouscule les pratiques

Michele Haensel \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971, université Paris 13 : EA3971, Université de Pau et des Pays de l'Adour [UPPA] : EA3002 – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Au collège de Laruns (Pyrénées atlantiques) le langage sifflé se fait entendre partout, chaque semaine les élèves y apprennent à transcoder la langue béarnaise parlée en phrases sifflées. Hérité d'une pratique des bergers ce joyau du langage oral permet de communiquer à de grandes distances. La vie de montagne a bien changé mais pourtant l'engouement des adolescents pour ces cours pratiques est évident.

Cette expérimentation pédagogique commencée en janvier 2015, fortement relayée par les médias locaux, a déjà trouvé le soutien des associations patrimoniales et culturelles locales. Mais l'établissement des Cinq Monts entend aller beaucoup plus loin que la valorisation d'un patrimoine en saisissant au rebond la forte vague médiatique que cette expérience a suscitée. Les élèves, de la 6ème à la 3ème, après avoir été les objets de la curiosité des adultes sont encouragés à se placer eux-mêmes en chercheurs et sont engagés depuis la rentrée de septembre 2016 dans un processus de tressage pédagogique pluridisciplinaire avec l'aide de professeurs volontaires. Ils sont en phase de création d'une vidéo dont ils construisent eux-mêmes le scénario pour la partager dans les supports officiels mais aussi sur les réseaux sociaux.

Notre recherche est emboîtée dans la leur, à la demande du collège, pour observer les effets de ces pratiques corporelles et médiatiques d'apprentissage. C'est par la méthode croisée d'analyse de contenu et d'analyse lexicale des textes de traductions et de commentaires choisis par les élèves que nous espérons rendre compte d'une partie de ces modes de transmission orale et virtuelles. Une enquête de terrain dans la visée d'un regard anthropologie sur ces pratiques éducatives nouvelles viendra compléter les observations. Car c'est probablement à ce niveau de complexité, en nous appuyant sur les concepts d'enaction et d'autopoïèse que nous avons quelques chances d'approcher les processus de transformation et d'appropriation des connaissances dans lesquels sont engagés ces enfants du 21ème siècle.

## Bibliographie

Barbier, R. (1993-1997). L'approche multi référentielle en formation et en sciences de l'éducation. L'Approche Transversale. *Pratiques de formation/Analyses, Université Paris 8, Formation Permanente. n°25-26.*

---

\*Intervenant

Hobsbawm, E. R. (1983-2006). *The Invention of Tradition. traduction française: L'invention de la tradition* . Cambridge : Éditions Amsterdam.

Lerbet-Séréni, F. (1994). *La relation duale. Complexité, autonomie et développement*. Paris: Ed l'Harmattan.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Ed du Seuil.

**Mots-Clés:** vidéo, corporéité, enaction, tressage, oralité, transdisciplinarité

# Pratiques informelles et institutions

# La qualité ouverte et dynamique, une opportunité d'apprendre

Marc Nagels \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD) – Université de Rennes II - Haute Bretagne : EA3875 – 153 av St Malo. CS 54310. 35043 RENNES CEDEX, France

Les pratiques sociales autour de la gestion de la qualité dans l'enseignement professionnel supérieur sont devenues une préoccupation majeure en quelques années. À la différence d'autres pays européens, la France développe plus lentement les dispositifs d'assurance qualité externe. Dans un contexte de plus grande visibilité de l'offre de formation, de son internationalisation mais aussi d'un besoin de sécurisation accru des qualifications et des compétences, les pratiques de certification de la qualité montrent que la qualité est toujours le résultat d'un consensus entre des acteurs appartenant à une même ère géographique et culturelle.

Le but de la communication est de montrer que les pratiques sociales observées lors de la mise en œuvre de dispositifs d'assurance qualité interne et externe dans l'enseignement professionnel supérieur peuvent être source d'apprentissage. La condition est de situer les activités d'auto-évaluation et d'audits dans le paradigme d'une qualité dite " ouverte et dynamique " et peu normalisatrice. L'inscription dans ce paradigme permet de valoriser la prise d'initiatives au service de la qualité et n'encourage pas la reproduction à l'identique de " bonnes pratiques " qui ne peuvent tenir compte des contextes, de la volonté des acteurs de s'y adapter et de prendre des initiatives pour améliorer leurs prestations pédagogiques en continu.

Les apprentissages incidents sont individuels et collectifs. De caractère autoformatif, ils accompagnent l'élaboration de l'auto-évaluation et aboutissent à une prise en charge autonome de la qualité par l'organisme de formation. Ces apprentissages expérientiels sont peu analysés ; les travaux sur les démarches qualité sont principalement focalisés sur les buts prescrits de régulation des pratiques dans un champ professionnel donné et sur les méthodes et procédures qu'elles mettent en œuvre.

En nous appuyant sur l'observation de huit organismes de formation en soins infirmiers (IFSI et IFAS) lors de la rédaction de leur auto-évaluation, nous constatons que les participants a) apprennent d'eux-mêmes et de propre travail par la stimulation d'une pensée analytique et réflexive, b) connaissent mieux le travail des autres, ce qui encourage la diffusion des pratiques innovantes à l'interne de l'organisme de formation, c) s'inscrivent dans un mouvement citoyen de promotion du service rendu aux bénéficiaires directs et indirects. Le débat avec les parties prenantes lors de l'auto-évaluation est de nature profondément éthique sur les processus de conception, de réalisation et d'évaluation des prestations de formation.

La communication s'interrogera sur les facteurs favorables à ces apprentissages. Une réflexion prospective sera ensuite proposée entre gestion de la conformité et valorisation des initiatives

---

\*Intervenant

dans les dispositifs de certification des formations paramédicales.

Cambon, L., Chauvigné, C., & Nagels, M. (2010). *Guide d'autoévaluation de la qualité des activités en éducation pour la santé*. Saint-Denis : Fédération nationale d'éducation pour la santé.

Chauvigné, C. (2004). *Accréditation des formations supérieures professionnelles et amélioration continue de la qualité*. Rennes: ENSP.

Dejean, J. (2004). Évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur : de quoi parle t-on ?, *De Berlin à Bergen : nouveaux enjeux de l'évaluation*. Paris : CNE ed.

Martin, M., Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: making choices*. Paris : UNESCO.

**Mots-Clés:** Qualité, enseignement professionnel supérieur, auto, évaluation, soins infirmiers, dispositif d'assurance qualité externe

# L'apprentissage informel aux prises avec la gamification

Sébastien Allain \* 1,2,3,4

<sup>1</sup> Langages, Littératures, Sociétés, Études Transfrontalières et Internationales, Équipe Hypermédia G-SICA (LLSETI) – Université Savoie MontBlanc – Rue Jean-Baptiste Richard, 73000 Jacob-Bellecombette, France

<sup>2</sup> Observatoire des Mondes Numériques en Sciences Humaines (OMNSH) – OMNSH – Paris, France

<sup>3</sup> Technologies de Formation et Apprentissage (TECFA) – 54 route des Acacias, CH-1227 Carouge, Suisse, Suisse

<sup>4</sup> Chaire UNESCO Innovation Transmission et Edition Numériques (ITEN) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis – Paris, France

Dans un environnement professionnel saturé de technologies numériques, les dispositifs numériques de formation des adultes tendent à proposer des formations toujours plus rationnelles, efficaces, mesurables et désormais superposées à l'activité productive *via* le concept de *gamification*. Mais la volonté des RH de mailler les temps de formation n'est-elle pas contraire à la réalité du développement des compétences sur le terrain, lequel repose encore très largement sur *l'apprentissage informel* ? Peut-on dès lors envisager une cohabitation entre dispositifs numériques gamifiés et apprentissage informel ?

Notre présentation s'attachera d'abord à les caractériser de part et d'autre, afin d'envisager leur congruence. Elle fera ensuite appel à la figure conceptuelle de la *mise en abyme* pour mettre en évidence des éléments qui se répondent entre travail et formation, et pour décrire les postures apprenantes dans un tel contexte.

Notre première hypothèse est que la *gamification* peut prolonger les pratiques sociales suivant deux modalités : des pratiques de l'entreprise vers les règles du dispositif (top-down) et réciproquement des règles de jeu vers l'organisation sociale (bottom-up). Notre seconde hypothèse est qu'il existe plusieurs degrés de *gamification*, rendus lisibles par la mise en abyme, et pouvant plus ou moins satisfaire les conditions de l'apprentissage informel. La caractéristique décisive reposera alors sur la possible subordination de la gamification au travail. Notre contribution se veut théorique, basée sur la littérature du domaine, mais également soutenue par des exemples concrets. L'apport général sera de proposer une nouvelle articulation formation-jeu-travail et une ouverture sur des dispositifs numériques plus ouverts, avec pour ambition et paradoxe de vouloir formaliser l'informel.

Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance*. Thèse de l'Université du Québec

Bonenfant, M., & Genvo, S. (2014). Une approche située et critique du concept de gamification. *Sciences du jeu*, (2).

---

\*Intervenant

Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, 10(2), 5.

Carré, P. (2005). *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.

Carré, P., & Muller, A. (2014). Les apprentissages professionnels informels. À la découverte du continent englouti. In E. Bourgeois & S. Enlart (éd.), *Apprendre dans l'entreprise* (PUF). Paris.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (p. 9–15). ACM.

Edery, D., & Mollick, E. (2008). *Changing the Game: How Video Games Are Transforming the Future of Business* (1re éd.). Financial Times Prentice Hall.

Smith, R. (2012). How Play and Games Transform the Culture of Work. *American Journal of Play*, 5(1), 1.

**Mots-Clés:** gamification, apprentissage, informel, ludification, adulte, entreprise, dispositif

# Le cinéma comme espace d'apprentissage informel de l'histoire: le cas de la guerre civile des années 1990 en Algérie

Youcef Chekkar \* 1

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971, université Paris 13 : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Le cinéma est non seulement une relation oeuvre/spectateur mais aussi un espace d'échanges, d'expressions et de partage d'émotions où s'élabore une parole qui touche la raison et le coeur. C'est un lieu de vie sociale dont ses effets vont au-delà de sa mission de divertissement. En d'autres termes, le cinéma est une expérience à vivre. Les personnes ordinaires s'en emparent de diverses manières pour le conformer à leurs attentes. Ils y puisent non seulement des informations et des connaissances à travers le contenu des films mais aussi des outils pour comprendre, critiquer, juger et fabriquer le monde. L'oeuvre cinématographique n'a donc du sens que grâce l'activité interprétative de spectateur.

En Algérie, malgré un grand manque de salles et un environnement de crise multidimensionnelle où le pouvoir dominant tente de freiner toutes initiatives qui agissent contre ses intérêts politico-idéologiques, le cinéma se développe sur d'autres supports et dans d'autres lieux que la salle obscure. Il est présent dans une multitude d'expériences dont celles, qui m'intéressent particulièrement ici, liées au militantisme et au travail de mémoire et d'histoire. En effet, après dix ans de guerre civile le peuple algérien se retrouve devant la nécessité de ce reconstruire. Le cinéma, qui connaisse depuis le début des années 2000 un nouveau souffle, va être utilisé comme moyen d'action. Plusieurs ciné-clubs qui ont vu le jour grâce à la facilité technique qu'ont apportées les évolutions des TIC ont démontrés la capacité du cinéma, à travers son public, à visibiliser ce qu'a été écarté par l'histoire officielle notamment concernant cette période de guerre civile.

En approchant le cinéma par le versant **public**, je propose dans cette communication d'aborder ses enjeux dans les apprentissages en interrogeant la capacité de public à l'utiliser, voir le transformer, pour résister à l'histoire dominante et promouvoir une contre-histoire malgré l'emprise des dominations. A travers un travail du terrain minutieux avec comme méthodes employées l'observation (participante, filmante) et des entretiens, je mettrai l'accent sur quelques propositions épistémologiques, en posant cette fois la question " *que fait le spectateur au film ?*" au lieu de " *que fait le film au spectateur?*"

---

\*Intervenant

## Premiers éléments bibliographiques:

BEDJAOUI, Ahmed, 2014, *Cinéma et guerre de libération Algérie, des batailles d'images*, Alger, CHIHAB Editions.

DE CERTEAU, Michel, 1975, *L'écriture de l'histoire*, Editions Gallimard.

DENIS Brahim, 1997, *Cinéma d'Afrique francophone et du Maghreb*, Paris, Edition Nathan.

DE SAUSA SANTOS, Bonaventura, 2016, *Epistémologie du Sud*, Paris, DESCLÉE DE BROUWER.

ESQUENAZI, Jean-Pierre, *Le film, un fait social*, In: Réseaux, 2000, volume 18 n°99, pp. 13-47.

HADJ SLIMANE Brahim, 2003, *La Création Artistique en Algérie, Histoire et Environnement*, MASRA Edition.

MAGEN, Guy, 1997, *Introduction à une herméneutique du film de fiction, cinéma de fiction et ethnométhodologie*, Thèse de doctorat soutenue à l'université de Paris 8 sous la direction de Rémi Hess, octobre 1997.

MORIN, Edgar, 2007, *L'esprit du temps*, Paris, Armand Colin.

RANCIÈRE, Jacques, *Le spectateur émancipé*, Paris, La fabrique éditions.

Williams, Raymond, 2009, *Culture et matérialisme*, Paris, Les Prairies ordinaires, (Penser/croiser).

Revue *Naqd*, " L'esthétique de la crise II, Par-delà de la terreur ", 2016, N°33-44

**Mots-Clés:** Cinéma, public, apprentissage informel, trans, formation, mémoire, histoire, émancipation, guerre civile, Algérie.

# Familles migrantes et apprentissages informels dans le contexte de l'école maternelle

C Carmen Draghici \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Sorbonne Paris Cite-Paris 13, EXPERICE – vsvds – 99 Avenue Jean Baptiste Clément, 93430 Villetaneuse, France

L'objectif de cette communication est de rendre compte de pratiques sociales porteuses d'apprentissages, dans le contexte privé des familles migrantes et dans le contexte public de l'école maternelle française, et les liens entre ces deux contextes.

L'école est généralement considérée une institution d'éducation formelle où enfants de migrants sont engagés dans des situations d'apprentissage visant leur acculturation, notamment langagière, et un apprentissage des règles collectives. Les enfants développent des pratiques sociales propres au contexte scolaire à travers les interactions avec les professionnels dans un environnement d'apprentissage (formel), mais aussi les uns avec les autres. Outre l'apprentissage formel, les élèves font l'expérience de situations d'apprentissage informel, qui peut prendre différentes formes, selon les situations et les relations dans ce contexte scolaire. L'apprentissage peut donc avoir lieu à travers des situations dans la vie quotidienne qui n'ont pas des buts éducatifs *a priori* (Brogère, 2002). L'apprentissage informel peut aussi se produire dans des situations d'apprentissage formel, et non pas comme faisant partie de l'objectif premier d'éducation formelle (leçon, atelier, etc.). Ainsi, les frontières de l'apprentissage formel et informel à l'école maternelle sont poreuses et fluides plutôt que clairement définies.

Dans les familles migrantes, à travers les relations intergénérationnelles, un *apprentissage bidirectionnel* prend place : les parents transmettent des pratiques culturelles à leurs enfants, et les enfants transmettent également à leurs parents des aspects culturels et linguistiques locaux. Cette *transmission culturelle réciproque* est en fort lien avec la dimension de l'apprentissage formel/informel, et ses frontières floues, et aussi avec la question de " qui " (enfants et/ou parents) apprend dans les familles migrantes.

Pour l'étudier, nous analysons les relations entre enfants, parents, professionnels et pairs et les éventuels apprentissages suite à ces interactions. Cette étude qualitative se base sur une méthodologie reprenant l'approche " mosaïque " (Clark, Moss, 2000) et prend comme terrain d'enquête les deux premières années de scolarisation dans deux écoles maternelles en France. Elle s'appuie sur les méthodologies visuelles qui combinent l'observation des enfants et l'investigation de leur point de vue, croisé avec des entretiens individuels avec les parents et des entretiens collectifs avec les professionnels (enseignants et ATSEM).

L'analyse des données s'attachera à faire ressortir l'importance des "espaces sûrs " (de l'anglais " *safe spaces* "), en tant qu'espace inclusif (The Roestone Collective, 2014) pour que ces apprentissages en situations formelles et informelles se produisent. Nous caractériserons les différents

---

\*Intervenant

espaces formels et informels d'apprentissage à l'école maternelle, en incluant l'utilisation du langage formel et informel (cour de récréation, salle de classe...), mais aussi des différents moments dans la journée caractérisés par des situations plutôt formelles ou informelles. En ce qui concerne la transmission des pratiques culturelles des parents, les espaces relationnels " sûrs " sont dans le cadre du domaine privé de la maison des familles migrantes. L'espace dédié aux apprentissages interculturels à l'école maternelle reste très limité. Cette dynamique peut s'expliquer par la délimitation de l'espace privé/public dans le cadre des principes républicains français, mais aussi par un curriculum scolaire monolingue.

**Mots-Clés:** jeunes enfants de migrants, apprentissages informels, école maternelle, apprentissages interculturels

# L'impact des apprentissages issus des pratiques sociales de loisir et leur articulation avec la forme scolaire chez les élèves d'un collège

Albina Khasanzyanova <sup>\*† 1</sup>, Yann Duceux <sup>\*</sup>

1

<sup>1</sup> Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA) – Centre d'Etude et de Recherche sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP, EA 4692) – 9 boulevard Paix - 51097 Reims cedex, France

Cette communication vise à présenter un travail de recherche action en cours qui porte sur la mise en cohérence des différentes formes éducatives présentes sur un territoire. L'objectif est d'étudier les apprentissages explicites, implicites, formels, non formels et informels des jeunes et de travailler sur leur reconnaissance. Si cette classification des apprentissages est aujourd'hui nuancée certains proposent de situer ces apprentissages dans un " continuum " (Pain 1990; Fabre, 2014). D'autres montrent que non seulement les frontières entre non formel, informel et formel sont floues mais qu'elles sont aussi poreuses (Poizat, 2003). Les logiques de ces différentes formes éducatives s'entrecroisent: les apprentissages informels s'invitent dans le domaine scolaire et les structures éducatives extrascolaires opèrent parfois une formalisation de leurs apprentissages qui s'apparente à la forme scolaire.

Ce projet de recherche action tente d'éclaircir le processus de construction des compétences construites à l'école et en dehors de l'école dont la finalité devrait permettre aux jeunes de mieux s'insérer dans la société et de développer leur mobilité sociale

Une enquête par questionnaires a été menée auprès des élèves d'un collège d'une commune rurale de l'Aube marquée par le chômage et les difficultés économiques. Des entretiens semi-directifs ont été menés avec quinze élèves sélectionnés afin d'identifier les compétences acquises à l'école et en dehors de l'école ainsi que les conditions de leur transfert d'un contexte à un autre. Ce transfert peut être défini comme " la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant des connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes " (Frenay et Bédard, 2006, p.126) et ces compétences dites transversales ou génériques, se développent dans les différentes formes éducatives et peuvent être mobilisées à la fois dans des contextes scolaire et extrascolaire.

Si les résultats du questionnaire montrent que la moitié des élèves évoquent la possibilité d'un lien entre les deux espaces de l'apprentissage (école et en dehors de l'école), les entretiens montrent que les exemples et les occasions de transfert sont rares alors même qu'ils pratiquent de nombreuses activités de loisir. Les jeunes semblent beaucoup apprendre dans les espaces différentes mais ils ont du mal de transférer les compétences acquises dans les activités menées dans des

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: albina.khasanzyanova@univ-reims.fr

associations, dans leur vie scolaire ou personnelle. Ces compétences transversales donnent ainsi l'illusion d'un passage automatique d'un contexte à un autre alors que les activités menées dans ces différents contextes n'ont pas les mêmes caractéristiques. La généralisation des compétences acquises dans un milieu spécifique, ou comme l'expriment Samurçay et Rabardel (2004) l'"abstraction réfléchissante" correspondant à la capacité qu'a un individu de tirer profit de son expérience, se concrétise difficilement chez ces jeunes. Pour transformer des acquis informels ou non formels en compétences, des capacités réflexives s'avèrent nécessaires et cela nécessite un accompagnement adapté à un jeune public.

Fabre, M. (2014). La question de la forme en éducation. *Education Permanente*, 2(199),.

Frenay, M., & Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. Dans G. Chapelle, & E. Bourgeois (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans R. Samurçay, & P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle* Toulouse : Octares éditions.

**Mots-Clés:** apprentissages informels, espaces, transfert des compétences, loisirs

# Loisirs et pratiques ludiques

# Les jeux de tape-mains : l'engagement dans une pratique collective, la puissance d'agir

Julie Delalande \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> CIRNEF (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Université de Caen Normandie - Campus 1  
Département des Sciences de l'Education - Esplanade de la Paix B. P. 5186 14032 Caen Cedex  
FRANCE, France

La communication repose sur l'analyse anthropologique de jeux de tape-mains filmés par Gisèle Mansaud, ancienne conseillère pédagogique en éducation musicale, recueillis en France dans des écoles élémentaires de Val de Marne, des Hauts de Seine, de Paris et de la Creuse, de 2007 à 2014. Des extraits en seront montrés afin de déplier le propos analytique.

Celui-ci montrera comment les jeux de tape-mains font partie d'une culture enfantine qui s'appuie sur une tradition orale, sur des savoirs et des savoir-faire qui se transmettent entre pairs et qui participent à construire les enfants comme individus sociaux et culturels.

Qu'est-ce qu'ils apprennent en jouant à ces jeux et comment apprennent-ils ? Qu'est-ce que ces apprentissages informels ont de particulier ? Pourquoi les enfants trouvent-ils un tel plaisir à pratiquer ces tape-mains ?

La recherche montre qu'ils s'engagent dans une pratique exigeante qui suppose de mémoriser des formules langagières chantées, de maîtriser un enchaînement de gestes rythmés et de se coordonner entre participants, le tout faisant de ce jeu une pratique musicale collective singulière. Mais l'engagement n'est pas seulement physique et émotionnel, il est aussi social. Le savoir y est pouvoir (Delalande 2003), celui de constituer un groupe de joueurs initiés, complices et solidaires. La pratique suppose une relation amicale entre pairs dont dépend la coordination pour réaliser le tape-mains. Le plaisir qu'y trouvent les enfants semble proportionnel à la qualité technique de la réalisation, mais aussi au fait qu'il s'agisse d'un moment d'expression et d'inventivité. Il doit aussi être mis en relation avec le contexte de la cour d'école dans laquelle ces jeux sont exécutés. Alors que les apprentissages en classe leur laissent souvent une puissance d'agir limitée, ici *l'affordance* de la situation, c'est-à-dire les possibilités qu'elle offre de s'engager (Delalande 2009) est grande, d'autant plus qu'elle contraste avec les temps de classe. Non seulement les enfants sont seuls responsables de ces jeux, mais leur réalisation suppose une importante concentration cérébrale, un entraînement nécessaire à la maîtrise du geste, et la mise en place d'une pratique coordonnée entre participants. Les enfants s'immergent ainsi totalement dans une action dont ils sont seuls à l'initiative et qu'ils maîtrisent entièrement. Les adultes n'interfèrent pas dans ce jeu qui provoque peu de disputes et focalise l'énergie des élèves. Les enfants peuvent ainsi y développer leur puissance d'agir, leur *agency*, et découvrir le plaisir d'apprendre et d'être dépositaire et responsable d'un savoir, dans une relative indifférence des adultes.

---

\*Intervenant

BROUGÈRE G. & ULMANN A-L ; (2007). *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 278 p.

BROUGÈRE G. (2007). " Les jeux du formel et de l'informel ", *Revue française de pédagogie*, n°160, p.5-12.

CHAUVIN-PAYAN C. (2010). " Universaux spatiaux et gestuels dans les jeux de tape-mains ", in Arleo A. & Delalande J. (dir.), *Cultures enfantines : universalité et diversité*, Rennes, PUR, p.137-158.

MORIN O. (2010). " Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? ", *Terrain*, n°55, p.20-39.

**Mots-Clés:** jeu, tape\_mains, apprentissage informel, culture enfantine, puissance d'agir, engagement

# Apprendre à jouer à un jeu d'argent : comparaison entre les processus de socialisation et d'apprentissage des joueurs de poker en France et des parieurs sportifs en Italie

Aymeric Brody \* <sup>1</sup>, Marina D'agati \* † <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), université Paris 13 : EA3971, Université de Poitiers – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

<sup>2</sup> Laboratoire d'Études et de Recherche en Sociologie (LABERS) – Université de Bretagne Sud (UBS), Université de Bretagne Occidentale (UBO) : EA3149 – UFR Lettres et Sciences Humaines, 20 rue Duquesne - CS 93837, 29 238 BREST CEDEX 3, France

En France comme en Italie, la pratique des jeux d'argent et des paris sportifs ne cesse de se développer depuis une vingtaine d'années (notamment avec l'essor des jeux en ligne), ce qui suscite souvent l'inquiétude des observateurs. La plupart des recherches sur les jeux d'argent se focalisent ainsi sur les problèmes psychologiques, sanitaires et sociaux liés à la dépendance au jeu. Pour notre part, nous proposons de sortir du prisme de l'addiction pour étudier les jeux d'argent comme une " pratique ludique " qui, certes, comporte des risques mais peut aussi procurer du plaisir et donner lieu à un apprentissage (Brody 2015a). En nous intéressant plus particulièrement aux processus de socialisation et d'apprentissage des joueurs, nous soulevons la question suivante : comment apprend-on à jouer à un jeu d'argent ?

Dans le cadre de cette communication, nous comparerons les résultats de deux enquêtes de terrain que nous avons réalisées, d'une part, auprès des joueurs de poker en France (Brody 2015b) et, d'autre part, des parieurs sportifs en Italie (D'Agati 2015). Au-delà des spécificités de chaque pratique et du contexte culturel dans lequel elle se situe, la comparaison se justifie dans la mesure où ces deux " communautés de pratique " (Wenger 2005) ont des caractéristiques communes ; les joueurs de poker et les parieurs sportifs étant notamment plus jeunes que la moyenne des joueurs d'argent, sans compter que certains joueurs de poker sont également parieurs sportifs. On pourrait alors supposer qu'ils entretiennent un rapport similaire à la pratique des jeux d'argent, ce qui se vérifie en partie. Pourtant, les modes de socialisation des joueurs de poker et des parieurs sportifs sont très contrastés, les uns ayant pour la plupart découvert le poker en jouant dans leur cercle d'amis, quand les autres ont bien souvent été initiés aux paris sportifs en famille, généralement par le père. Le paradoxe qui se dégage de cette comparaison – " socialisation au poker entre pairs " *vs* " socialisation aux paris par le père " –, mérite une analyse approfondie, d'autant que ces deux modes de socialisation ont nécessairement des effets sur le processus d'apprentissage du jeu lui-même.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: marina.dagati@unito.it

Sur la base des entretiens menés lors de ces deux enquêtes (n=96), nous chercherons ainsi à analyser la façon dont les joueurs de poker et les parieurs sportifs racontent leur découverte du jeu avant de chercher à savoir comment ils ont appris à jouer le jeu. Qu'elle que soit le type de jeu pratiqué et le mode de socialisation des joueurs, nous monterons finalement que la pratique des jeux d'argent relève toujours d'une " forme ludique de la socialisation " (Simmel 1991), au sens où il s'agit bien de prendre part à la pratique d'un jeu qui donne lieu à un apprentissage (Brougère 2005).

BRODY A. (2015), " Pour une approche du gambling en termes de jeu ", *Sciences du jeu*, 3 : <https://sdj.revues.org/465>.

BRODY A. (2015), " Les joueurs amateurs de poker : une communauté de pratique ", *Reset*, 4 : <http://reset.revues.org/515>.

BROUGÈRE G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Economica.

D'AGATI M. (2015), " Jouer, parier, hasarder : profils de joueurs, pratiques ludiques et savoir-jouer ", *Sciences du jeu*, 3 : <http://sdj.revues.org/389>.

SIMMEL G. (1991). *Sociologie et épistémologie*. Paris : Puf.

WENGER E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. Laval : Pul.

**Mots-Clés:** Socialisation, apprentissage, pratique ludique, jeu d'argent, paris sportifs, poker

# Savoir faire. La place des apprentissages techniques dans l'expression créative.

Vinciane Zabban \* 1

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971, université Paris 13 : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Les pratiques en amateur, parfois dites " créatives " (bricolage, travaux d'aiguille, arts plastiques, photographie, etc.) sont relevées depuis longtemps par les travaux en sociologie comme une part importante des activités de loisir (Bourdieu 1965, Dumazedier 1966, Donnat 2008). Elles se différencient du sport et du jeu notamment par leur mode d'organisation, bien que certains travaux aient pu tenter de proposer une analyse comparée de ces trois formes de loisir (Fine, 1989). L'activité de jeu est elle-même assimilée à un faire, et jouer à " créer un monde " (Goffman, 1961). Mais les hobbies, ou loisirs créatifs présentent de manière très explicite et peut-être plus exclusive qu'ailleurs, un caractère singulier d'expression créative. Ils sont souvent également présentés comme plus étroitement entrelacés au domaine du travail et à la sphère de l'économie domestique (Weber, 1989).

Expressions donc d'un savoir faire, la dimension technique de ces pratiques est patente, et elles supposent pour la plupart non seulement l'acquisition mais aussi l'incorporation de connaissances. Le renouveau de l'intérêt pour ce type d'activité, noté dans les enquêtes sur les pratiques culturelles pourrait d'ailleurs bien avoir à faire avec l'essor de nouveaux modes de connaissances lié à la diffusion d'internet et des usages du numérique (Le Deuff 2010). Bien entendu, les apprentissages dans ces activités ne se réduisent pas à cette seule dimension technique, ils comportent également une importante dimension sociale : il faut savoir faire, certes, mais aussi savoir comment et pourquoi faire. Avec un intérêt pour cette articulation, nous souhaitons insister sur le fait que notre entrée ici sera pourtant bien la question du rôle des dimensions techniques de l'apprentissage dans l'investissement qui est présenté pour la pratique de l'un de ces loisirs, essentiellement féminisé : le tricot.

En s'appuyant sur une enquête en cours par entretiens et une analyse des activités des tricoteurs et tricoteuses en ligne, il s'agira donc d'interroger " le penser dans le faire " (Sennett 2010), c'est à dire le rapport non seulement aux techniques mais aussi au processus et aux activités d'apprentissages, non pas comme des activités et objets intermédiaires du loisir, mais pour eux-mêmes, comme part intégrante de leur engagement et de leur intérêt pour la pratique.

**Mots-Clés:** Savoir faire, Apprentissages, techniques, Loisirs créatifs

---

\*Intervenant

# Pratiques de recherche, expériences de chercheur

# Chercheur et acteur : une recherche pour sortir de l'invisibilité sociale. Exemple des aides à domicile

Mélanie Tocqueville \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> IPERIA – IPERIA – 100 AVENUE DE SUFFREN 75015 PARIS, France

*” Mais pourquoi participer à votre recherche. Je n'ai pas grand-chose à vous dire. Vous savez, je ne fais qu'aider mon mari ”.*

Assurance, réassurance par téléphone et le rendez-vous est pris chez elle.

Elle s'appelle Clara, 38 ans, assistante de vie et aidante auprès de son mari malade. Nous sommes à Querenaing, à quelques kilomètres de la frontière belge, village déserté et désertique. Un soir de novembre.

La France compte 3,6 millions de particuliers employeurs et 1,7 million de salariés. Le secteur des services à la personne et plus spécifiquement l'emploi entre particuliers représente la majorité des situations rencontrées. Iperia l'Institut, l'Institut national de professionnalisation des emplois de la famille, est chargé de mettre en œuvre l'offre de professionnalisation des salariés du secteur, sur mandat des branches professionnelles. Ainsi, 40 000 professionnels sont partis en formation sur l'année 2016.

Iperia l'Institut s'est doté d'une direction scientifique chargée de mener des recherches au plus près des réalités quotidiennes rencontrées par les acteurs, salariés et particuliers employeurs, sur l'ensemble du territoire français.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons travaillé auprès d'assistantes de vie qui sont également aidantes auprès d'un proche. Cette recherche a été menée sur l'ensemble du territoire du Nord de la France, en allant de maison en maison. La problématique est axée sur les difficultés rencontrées par ces femmes pour concilier leur vie professionnelle et leur vie personnelle. Par ailleurs, nous souhaitons montrer dans quelles mesures les compétences professionnelles acquises dans le cadre de l'exercice de leur métier sont transférables auprès d'un proche lorsque l'on est aidant ?

La dominante méthodologique est axée sur la praxéologie pratique; Ici le professionnel praticien est dans une posture sociale où les représentations qu'il a incorporées et les représentations collectives sont si fortes et ancrées, qu'il ne se donne pas la liberté ni le temps de poser des mots sur sa ” praxis ”.

L'isolement professionnel de ces métiers, renforcé par la non appartenance à une corporation

---

\*Intervenant

claire et lisible, influe sur leur hésitation initiale à participer à une recherche. Pourtant ces femmes-là – elles représentant 98% des professionnels du secteur- ont des choses à dire. Et c'est parce que le chercheur s'emploie à adopter une posture quasi socio-anthropologique, que nous constatons que très peu de refus pour participer à nos recherches.

Un élément-phare de notre démarche est de considérer deux éléments invariants de recherche que sont :

- l'enquêté comme acteur de la recherche : il est praticien réflexif
- le lieu de recherche, le domicile, comme agissant sur les éléments récoltés.

Clara n'est pas qu'une anonyme au cœur d'un process méthodologique. Elle reste un souvenir inoubliable dans la vie du chercheur que je suis et dans une recherche incarnée par des acteurs qui ne font pas partie du panel initial tels que ses deux filles assises à table avec nous, et son mari allongé sur le canapé du salon, au moment de l'entretien.

La recherche posée sur les pratiques quotidiennes, notamment dans des métiers à fort lien social tels que les aides à domicile, ne peut qu'engager le chercheur à devenir acteur de sa propre recherche. Cela n'induit aucunement, à notre sens, un biais mais au contraire une richesse dans l'action et une nécessaire proximité avec des professionnels, souvent invisibles, au sein d'une société qui ne pose pas encore la question de leur visibilité, malgré des enjeux sociétaux évidents, en lien notamment avec le vieillissement de la population.

**Mots-Clés:** aides à domicile, praticien réflexif, dialogique, invisibilité sociale

# Expérimenter des configurations pour une co-construction du problème public de parentalité - Posture de chercheur dans le cadre d'une Cifre

Régis Garcia \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université Paris 13, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Ma recherche de thèse de doctorat s'inscrit dans le cadre d'une CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la Recherche).

L'association qui m'emploie est mandatée par plusieurs institutions publiques pour coordonner et animer des réseaux parentalité locaux à l'échelle départementale. Ce mandat s'inscrit dans les politiques publiques nationales de parentalité qui promeuvent une logique de participation à des acteurs inscrits historiquement dans le rapport social inégalitaire de la relation d'aide (élus locaux, professionnels et parents).

Du fait de la convention CIFRE, l'ouverture du terrain se formule comme la négociation de la commande adressée par l'association au doctorant. Elle porte notamment deux orientations : le développement du service d'animation en intégrant l'objectif de participation des parents ; l'intervention dans les réseaux parentalité locaux, pour expérimenter des espaces de collaboration entre parents et professionnels.

L'objet de la recherche consiste, dans ce contexte, à expérimenter de nouvelles configurations, sur un mode égalitaire, dans une visée de réflexivité collective et de co-construction du problème public. Comment créer les conditions de cette coopération entre les acteurs pour une co-élaboration des savoirs ? Comment favoriser la rencontre et la confrontation des expertises de chacun ?

Je propose donc de structurer cette communication en deux temps :

En premier lieu, présenter mon terrain de recherche et la démarche de recherche-action en explorant le lien entre chercheur et commanditaire, d'une part, puis entre chercheur et acteur de terrain, afin d'interroger la posture du chercheur.

En second lieu, expliciter la manière dont l'expérimentation de configurations se construit, de manière située, en prenant appui sur la notion de site de problématisation (Callon, Lascoumes, Barthe, 2001 ; Nicolas-Le Strat, 2016).

---

\*Intervenant

## Bibliographie

Michel Callon, Pierre Lascoumes, Yannick Barthes. *Agir dans un monde incertain - Essai sur la démocratie technique*. Paris : Le Seuil, " La couleur des idées ", 2001, 358 p.

Dewey John (Tr. de l'anglais (États-Unis) par Jo'ëlle Zask). *Le public et ses problèmes*. Paris : Gallimard, 2010, 336 p. (Folio essais n°533)

Carolina Kobelinsky. Les situations de retour. Restituer sa recherche à ses enquêtés. In Alban Bensa et Didier Fassin, *Les politiques de l'enquête*, Paris : La Découverte " Recherches ", 2008, p. 185 – 204

Georges Lapassade. *De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action*. Document dactylographie, Université Paris 8, 1993, disponible sur internet : <http://old.recherche-action.fr/LinkedDocuments>

Les Chercheurs Ignorants. *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*. Rennes : Presses de l'École des hautes études en santé publique, Collection Politiques et Interventions Sociales,, 2015, 240 p.

Dominique Schnapper. L'expérience-enquête au Conseil constitutionnel. Réflexion sur la méthode. *Sociologie*, 2011/3 (Vol. 2), p. 295-309.

Pascal Nicolas-Le Strat. *Le travail du commun*. Saint Germain sur Ile : Editions du Commun, 2016, 309 p.

**Mots-Clés:** CIFRE, participation, co, construction, terrain, parentalité

# Le dilemme du praticien / apprenant / chercheur : une problématique méthodologique, épistémologique et éthique

Sylviane Corbion \* 1

<sup>1</sup> Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) –  
Université Sorbonne Paris Cité (USPC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA3971,  
université Paris 13 : EA3971 – UFR Lettres, Sciences de l’Homme et des Sociétés, Université Paris 13,  
99 avenue Jean-Baptiste Clément, F-93430, Villetaneuse, France

Se former à la pratique sociale de recherche est une réelle démarche d’apprentissage qui, dans une perspective constructiviste, oblige l’apprenant à penser et à travailler avec/sur/pour/par/contre soi et les acteurs sociaux surtout si ceux-ci partagent avec le chercheur le même terrain, les mêmes problématiques professionnelles, les mêmes expériences. Dans quelles mesures ces pratiques sociales sont-elles porteuses d’apprentissage ? Dans une perspective d’apprentissage formel et informel, existe-t-il des dispositifs de formation à la recherche, des conditions pédagogiques spécifiques qui peuvent s’adresser à des praticiens/apprenants/chercheurs ? Dans le flux bien souvent invisible et indicible des pratiques et des apprentissages, quelles sont les données pertinentes ? Comment s’en saisir, les recueillir, catégoriser, analyser, interpréter et offrir un cadre d’intelligibilité cohérent ?

Cette contribution est structurée en trois parties avec dans un premier temps les rapports qui existent entre pratiques sociales et apprentissages dans un processus de recherche : apprentissage formel, informel, non formel, d’expérience, autoformation. Plusieurs étapes sont considérées comme autant de moments de la recherche mobilisant pour chacun d’eux des apprentissages spécifiques : choix de l’objet de recherche, délimitation d’un cadre théorique et d’hypothèses de recherche, choix méthodologiques, enquête empirique et éthique, acquisition de savoirs, d’un savoir-faire et d’un savoir-être... Dans un second temps, il sera question du processus de transformation du praticien réflexif en praticien chercheur. Il s’agit d’expliquer comment l’acteur social engagé dans son institution se saisit dans des espaces d’apprentissage du dilemme classique praticien/apprenant/chercheur et de la nécessaire prise de distance réflexive et critique de ses perspectives et schèmes de sens, du discours scientifique, institutionnel, des acteurs sociaux par la juxtaposition des points de vue dans une perspective pluridisciplinaire. Le troisième temps abordera la question légitime de la valorisation et de la restitution des résultats aux organisations récipiendaires et à leurs capacités à gérer les nouvelles connaissances produites. Les réflexions épistémologiques participent de l’apprentissage, même s’il est complexe de conscientiser et d’objectiver les conditions de la subjectivité. La posture de praticien/apprenant/chercheur est à la fois complémentaire et antagoniste et interroge sur ”l’implexité” du chercheur. La question du rapport entre l’éthique et l’épistémologie dans des pratiques sociales de recherche et du lien avec l’apprentissage devient alors centrale.

L’objectif ici n’est pas de relater l’expérience vécue mais de montrer qu’une recherche peut participer à l’apprentissage transformateur et émancipatoire de l’acteur social/praticien réflexif

---

\*Intervenant

en apprenant/chercheur si dans sa pratique de recherche, le chercheur a une réflexion critique sur ses cadres de pensée et ses expériences, opère une mise en doute des sources diverses d'influence et conjugue ses efforts d'apprentissage formel, informel et non formel sur l'acquisition et l'amélioration de sa compréhension, sur le développement de sa propre épistémologie et de son éthique, et agit dans une réflexion dans et sur l'action. Cette position inconfortable de praticien-chercheur se révèle féconde pour le développement d'apprentissages et de connaissances sur/pour/par/contre soi, les acteurs sociaux, l'institution, le système, dans une éducation tout au long de la vie.

**Mots-Clés:** Education tout au long de la vie, pratiques sociales, praticien réflexif, expériences, recherche, épistémologie, apprentissage, implexité, éthique

# Liste des auteurs

- ALLAIN, Sébastien, 135  
ALOISIO ALVES, Camila, 18  
Bégot, Anne-Cécile, 43  
bartholome, cécile, 20  
benit, stephane, 45  
BENSETTI, AKILA, 76  
bensetti, akila, 76  
BOUAKI, KOUADIO BAYA, 117  
Bouratroff, Vilma, 90  
BOY, Véronique, 78  
Brody, Aymeric, 146  
Cardoso, Marilete, 71  
Chantseva, Victoria, 41  
chekkar, youcef, 137  
Cheklab, Myriam, 64  
Chernigina, Anastasia, 68  
CIOBANU GOUT, Varvara, 25  
Corbion, Sylviane, 154  
Cortessis, Sandrine, 115  
D'Agati, Marina, 146  
D'AVILA, CRISTINA, 71  
Dalpiaz, Luiza Helena, 38  
Dauphin, Maxime, 94  
Delalande, Julie, 144  
DESCARPENTRIES, Jacqueline, 12  
Dimitrova, Gergana, 5  
Draghici, C Carmen, 139  
duceux, yann, 141  
ESCALIE, GUILLAUME, 118  
FLORA, Luigi, 102  
Fortun-Carillat, Véronique, 50  
garcia, régis, 152  
GARNIER, Pascale, 80  
GAUDIN, Olivier, 54  
gentès, deborah, 123  
Glâtre, Philippe, 104  
guignard, catherine, 22  
HAENSEL, MICHELE, 130  
Houot, Isabelle, 74  
JANNER RAIMONDI, Martine, 112  
JURION, ANNE-SOPHIE, 18  
Kaakour, Noura, 29  
khasanzyanova, albina, 141  
LAFONT, LUCILE, 118  
LEAL, Luiz, 71  
LEGRAIN, PASCAL, 118  
lenoir, Hugues, 74  
Macedo-Rouet, Monica, 52, 128  
Maillard, Maelle, 61  
Managau Ramilison, Lala, 9  
MASSON, Maximo, 108  
mege, christophe, 47  
Montandon, Frédérique, 43  
Morisse, Martine, 99  
Moulin, Grégory, 32  
Nagels, Marc, 133  
NOEL-HUREAUX, Elisabeth, 84  
OLIVIER, Anne, 27  
Ouimet-Essaddam, Lucie, 92  
Pérez, Ana, 128  
Papinot, Emmanuelle, 52  
Pastukhova, Marina, 88  
Paul, Johanna, 128  
Potocki, Anna, 128  
Poueyto, Jean-Luc, 34  
Pungier, Marie-Françoise, 7  
REIS, ROSEMEIRE, 106  
Rouet, Jean-François, 128  
Salmerón, Ladislao, 128  
SANCHEZ CARO, Carmen Maria, 13  
Sandra Aparecida Padilha, Magalhães-Fraga, 36  
Sarremejane, Philippe, 45  
Sidoroff, Nicolas, 66  
Stadtler, Marc, 128  
TABBAL AMELLA, Samra, 110  
Tamisier, Elise, 125  
tardif bourgoin, florence, 57  
tocqueville, Mélanie, 150  
Trópia, Guilherme, 97  
Tricot, André, 52  
VAN ACKER, Maria, 108

Vari, Judit, 59

Vialle, Franck, 86

Weber Guisan, Saskia, 115

Xavier, Antonete, 71

Zabban, Vinciane, 148

Zygart, Stéphane, 15

