

# ABC-Day 2019: À l'aune des réformes du système éducatif : comment re-penser notre métier ?

15 novembre 2019  
Haute École Léoard de Vinci, Louvain-la-Neuve  
Belgique

# Table des matières

<b>Conférences d'ouverture</b>	<b>4</b>
Entre réformes de la gouvernance et changement culturels, quels avenir pour le métier d'enseignant ?, Vincent Dupriez . . . . .	5
Quel portrait de l'enseignant le tronc commun du Pacte esquisse-t-il ?, Marc Romainville . . . . .	6
<b>Session 1 - Questionner les textes "cadre"</b>	<b>7</b>
RFIE : faire d'une réforme une occasion de changement des pratiques pédagogiques ? Etude de cas à la HE Vinci, Gaëlle Chapelle [et al.] . . . . .	8
Quel type d'être humain le pacte entend-il faire éclore ?, Bernard Delvaux . . . . .	10
Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret Missions: constats et recommandations, Serge Dupont [et al.] . . . . .	12
Tenter Plus : Pour quoi conserver la verticalité et la coopération est essentiel dans la formation des enseignants ?, Grégory Voz [et al.] . . . . .	13
<b>Session 2 - Regard sur le métier d'enseignant</b>	<b>15</b>
Regard sur le métier au travers du prisme de la socialisation organisationnelle : Des représentations des formateurs aux vécus des stagiaires, Thibault Coppe [et al.]	16
Quels changements dans les environnements d'enseignement et d'apprentissage suite au PACTE et à la réforme de la FIE ? Ce que l'enquête TALIS peut nous apprendre, Virginie Dupont [et al.] . . . . .	18
Les Learning Analytics : un autre regard sur les activités d'apprentissage, Matthieu Hausman . . . . .	20

<b>Session 3 - Repenser le métier d'enseignant</b>	<b>22</b>
A l'aune des réformes du système éducatif : comment re-penser notre métier ?, Damien Canzittu [et al.] . . . . .	23
Dispositif explicite en éducation musicale dans l'enseignement fondamental : recherche-action, Sabine Godechard [et al.] . . . . .	25
Une équipe éducative fonctionnant en intelligence collective – Le cas de La CiTé-école vivante, Virginie Jamin [et al.] . . . . .	27
 <b>Session 4 - Pilotage</b>	 <b>29</b>
Soutenir le développement professionnel du nouveau corps professionnel des DCO : apport d'une collaboration entre deux opérateurs de formation continue, Sandrine Biémar [et al.] . . . . .	30
La Gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : l'autonomie professionnelle enseignante à l'épreuve d'une nouvelle gestion de la pédagogie, Christian Maroy . . . . .	32
L'accompagnement sous tensions : la médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques au Québec, Cecile Mathou . . . . .	34
 <b>Session 5 - Interroger les compétences transversales</b>	 <b>36</b>
Favoriser le bien-être des élèves à l'école ? Vers un modèle intégratif des facteurs de l'environnement scolaire, Noémie Baudoin [et al.] . . . . .	37
Accompagner les équipes pédagogiques dans l'implémentation de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté: une initiative locale, Claire Baudson [et al.] . . . . .	39
Présentation, validation et premiers résultats de l'utilisation d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité collective des enseignants, dans le cadre de la mise en place du dispositif " Soutien aux Comportements Positifs (SCP) " dans des écoles pilotes de la FWB, Caroline Deltour . . . . .	41
 <b>Session 6 - Pratiques en formation initiale</b>	 <b>43</b>
La vidéoformation : des modèles pour la formation des enseignants de demain, Vincent Alonso Vilches [et al.] . . . . .	44
Discours et injonctions perçus dans la formation initiale des AESS en sciences naturelles, Hichem Dahmouche . . . . .	46

Regard sur les parcours d'apprentissage des stagiaires en enseignement: entre normes professionnelles et sociales, Sophie Vanmeerhaeghe . . . . .	48
<b>Session 7 - Réformes dans l'enseignement supérieur</b>	<b>50</b>
Changer ses pratiques d'évaluation : cartes conceptuelles à trous et apprentissage par les pairs, Manuela Guisset [et al.] . . . . .	51
Quand une réforme de programme se confronte à une réforme systémique du paysage de l'enseignement supérieur : le cas du cours " Projet de formation ", Véronique Leroy [et al.] . . . . .	53
L'évaluation formative continue et la confection de feedbacks détaillés en réponse à la diversité des profils d'étudiants, Pierre-Xavier Marique [et al.] . . . . .	55
<b>Session 8 - Questionner l'apprentissage</b>	<b>57</b>
Le rôle des tiers-lieux éducatifs dans le changement des pratiques des acteurs éducatifs, Maxime Duquesnoy . . . . .	58
Que sait-on de l'effet du développement professionnel des enseignants sur les apprentissages des élèves ?, Benoît Galand . . . . .	60
Les conceptions des futurs enseignants quant aux approches explicite, (socio-)constructiviste et transmissive de l'enseignement et de l'apprentissage en Belgique francophone, Chloé Gravé [et al.] . . . . .	62
<b>Session 9 - Enseignement fondamental</b>	<b>64</b>
Quel est l'impact de la formation sur les conceptions des futurs enseignants préscolaires à propos des pratiques pédagogiques susceptibles de transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires., Christine Caffieaux [et al.] . . . . .	65
L'accompagnement personnalisé : vers une dynamique de différenciation collaborative et innovante ?, Anaïs Corfdir [et al.] . . . . .	67
L'apprentissage en lecture en M3, P1 et/ou P2 : focus sur l'analyse des outils de la classe et de l'usage des albums jeunesse, Adeline Germonprez [et al.] . . . . .	69
<b>Liste des auteurs</b>	<b>70</b>

# Conférences d'ouverture

# Entre réformes de la gouvernance et changements culturels, quel avenir pour le métier d'enseignant ?

Vincent Dupriez \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> UCLouvain – Belgique

L'école se réforme et la société se transforme. Le croisement des deux pourrait bientôt rendre impossible le métier d'enseignant, ou plus largement d'éducateur. C'est donc bien sous ce double regard qu'il importe de regarder les évolutions du métier d'enseignant. Au sein du champ scolaire, le métier d'enseignant est secoué par la montée conjointe de logiques managériales et d'un recours plus ou moins intensif à l'*evidence-based education*. Le risque, à terme, est celui d'un appauvrissement du métier et d'une délégitimation des savoirs au cœur des pratiques enseignantes. Et simultanément, dans un contexte de modernité avancée, les enseignants et les éducateurs doivent agir en situation de pluralisme et d'incertitude. Ils doivent inventer et développer des nouvelles formes pédagogiques qui pérennisent et consolident l'école comme institution éducative au service de l'intérêt général. Dans cette présentation, je soulignerai la tension entre les nouveaux modes de gouvernance du champ scolaire et les attentes contemporaines vis-à-vis des enseignants, appelés à réinventer leur métier face à des transformations à la fois culturelles, technologiques et idéologiques. Je plaiderai pour saisir ce métier en tant que profession à pratique prudentielle, qui requiert dès lors une formation et un environnement de travail valorisant l'exercice du jugement professionnel.

**Mots-Clés:** Conférence d'ouverture

---

\*Intervenant

# Quel portrait de l'enseignant le tronc commun du Pacte esquisse-t-il ?

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

<sup>1</sup> UNamur – Belgique

L'instauration d'un tronc commun de la 1<sup>ère</sup> maternelle à la 3<sup>ème</sup> année secondaire constitue l'un des deux chantiers majeurs du " Pacte pour un enseignement d'excellence " (le second étant la réforme de la gouvernance). Sur la base d'une relecture transversale des documents fondateurs de ce chantier (des rapports de la phase 1 datés de juin 2015 aux Livres I et II du Code de l'enseignement approuvés en mai 2019), on cherchera à identifier ce que disent ces textes (explicitement ou implicitement) des modifications du métier d'enseignant requises ou visées.

**Mots-Clés:** Conférence d'ouverture

---

\*Intervenant

# Session 1 - Questionner les textes "cadre"



# RFIE : faire d'une réforme une occasion de changement des pratiques pédagogiques ?

## Etude de cas à la HE Vinci

Gaëlle Chapelle \*<sup>†</sup> <sup>1</sup>, Rudi Wattiez \*<sup>‡</sup> <sup>1</sup>

<sup>1</sup> VINCI – Belgique

Décrire la mise en œuvre d'une réforme, dans ce cas-ci la réforme de la Formation initiale des enseignants (RFIE), peut contribuer modestement à comprendre les mécanismes qui conduisent ou non au changement espéré des pratiques des acteurs éducatifs. L'exercice sera ici d'autant plus prudent que la réforme est toujours en cours.

Au sein des départements pédagogiques de la Haute Ecole Vinci, la RFIE est l'occasion d'essayer d'adopter les conditions d'une réforme systémique telle que modélisée par Dupriez (2015). Comme il l'affirme, "*la mobilisation articulée de tous les acteurs à travers une diversité de leviers tels que le recours à des standards, des modalités d'évaluation, la prise en compte des conditions d'apprentissage, du management local et du rôle de l'équipe éducative*" sont au cœur d'une réforme systémique (Dupriez, 2015). Sept points d'attention décrits par Levin et Fullan (2008, cités par Dupriez, 2015) peuvent servir de grille d'analyse – ou de guide d'action – pour engager le changement : définition d'objectifs clairs ; orientation positive de la réforme ; engagements multiples et leadership ; augmentation du pouvoir d'agir des enseignants ; équilibre entre les priorités et les interpellations parallèles ; communication transparente ; mobilisation de ressources. Par ailleurs, la mobilisation de la définition d'organisation professionnelle – se différenciant de celles d'organisation bureaucratique ou adhocratique – permet de nourrir le changement par une reconnaissance particulière des compétences professionnelles des acteurs de la Haute-école.

En adoptant la démarche méthodologique de l'étude de cas, cette communication décrira les étapes de la mise en œuvre de la réforme, ainsi que les structures et procédures organisationnelles mobilisées. La confrontation de ces étapes, structures et procédures avec le cadre théorique de Dupriez (2015) permettra de s'engager dans un processus d'auto-évaluation de l'accompagnement du changement à ce stade-ci au sein de la Haute-Ecole Vinci. Elle soutiendra par ailleurs la définition d'indicateurs du changement de pratiques, afin de permettre une vision prospective sur les risques de la réforme et la façon de les anticiper au mieux.

Les résultats attendus de cet accompagnement du changement, ainsi que de cet exercice de communication sur la réforme en cours, sont ceux que l'on peut attendre d'une articulation entre la recherche en éducation et les pratiques professionnelles : favoriser la réflexivité et l'autorégulation des pratiques. Et imposer cette démarche de réflexivité, selon la règle de l'isomorphisme pédagogique, aux pilotes de la réforme, et pas uniquement aux formateurs et enseignants.

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: gaelle.chapelle@vinci.be

<sup>‡</sup>Auteur correspondant: rudi.wattiez@vinci.be

**Mots-Clés:** Réforme systémique, Pratiques professionnelles, autorégulation du changement

# Quel type d'être humain le pacte entend-il faire éclore ?

Bernard Delvaux \* 1

<sup>1</sup> Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (Girsef) –  
Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Au fond, quelles sont les finalités éducatives poursuivies par le Pacte pour un enseignement d'excellence, au-delà des objectifs opérationnels tels que la réduction du taux de redoublement, l'augmentation du pourcentage de réussite aux évaluations certificatives ou l'amélioration du classement de la Belgique francophone dans PISA ? Peut-on identifier clairement dans le Pacte quel type d'être humain il s'agirait de faire éclore à travers la scolarité ?

Bien que la note du Gouvernement ouvrant le processus du Pacte aie demandé de préciser ce qu'il faudrait " *mettre dans la tête, le cœur, les mains des jeunes de 18 ans, issus d'une société de plus en plus multiculturelle* ", aucun des rapports et textes légaux issus du Pacte n'identifie clairement de telles finalités. Les documents ne vont guère au-delà du rappel des quatre missions mentionnées dans le décret de 1997 et d'une liste peu ordonnée des qualités humaines, comme celles énoncées dans cette même note du Gouvernement : " *faire des citoyens épanouis, intégrés, lucides, curieux, critiques, responsabilisés, capables de s'adapter, d'innover, de décoder le monde dans lequel ils vivront, mais aussi [...] en faire des acteurs qui travailleront, porteront des projets et créeront dans une société qui mise de plus en plus sur l'intelligence, la mobilité, l'adaptabilité, la créativité et l'autonomie de ses citoyens* ".

L'éventuelle cohérence des finalités évoquée çà et là dans les textes est donc plus implicite qu'explicite. Le chercheur peut tenter de la reconstituer en identifiant les termes qui évoquent des finalités et en les replaçant dans leur contexte pour décrypter leur sens et leurs liens. C'est un des objectifs de la présente communication, qui se basera notamment sur l'analyse de la note du gouvernement ci-dessus mentionnée, du rapport du groupe de travail n°2, de l'avis n°3 du groupe central, ainsi que du décret " Code " et lds débats préparatoires à ce décret. Il s'agira de comprendre le sens donné à des termes tels qu'émancipation, autonomie, égalité et citoyenneté, et d'identifier ainsi les approches philosophiques dont le Pacte s'inspire de manière implicite voire inconsciente.

L'interprétation ne doit pas être assumée seulement par le chercheur. En l'absence d'une " ligne claire ", les acteurs en charge de la mise en œuvre du Pacte y sont aussi contraints. Parmi eux, les membres des groupes de travail chargés de rédiger les référentiels, les enseignants devant donner cours ainsi que tous les acteurs de niveau intermédiaire. Le second objectif de la présentation consistera donc à interroger, à partir de la théorie de l'action publique, ce sur quoi pourrait déboucher ce processus de traduction. L'hypothèse est celle d'une diversification des traductions et, dès lors, d'une fragmentation du système scolaire en entités de plus en plus différenciées, par ailleurs encouragée par le nouveau mode de régulation mis en place par le Pacte.

---

\*Intervenant

**Mots-Clés:** finalités éducatives, action publique, philosophie de l'éducation

# Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret Missions: constats et recommandations

Serge Dupont \* <sup>1,2</sup>, Pierre Bouchat <sup>1</sup>

<sup>1</sup> UCL – Belgique

<sup>2</sup> Haute Ecole Galilée – Belgique

La communauté française de Belgique a posé, lors du vote du décret " Missions ", des choix pédagogiques en faveur de l'approche par compétence, de la pédagogie de la découverte ou socioconstructiviste et de la différenciation. Ces nouvelles orientations visaient à répondre à des problématiques bien réelles : des élèves qui oublient une grande partie des connaissances transmises par les professeurs ; des élèves incapables de mobiliser celles-ci dans de nouvelles situations ; des élèves confinés dans une posture de récipient passif ; des écarts de performance importants entre les élèves favorisés et défavorisés (Crahay, 2006 ; Romainville, 2006). La réponse se trouvait dans des pédagogies qui placent l'élève dans des situations où il mobilise ses connaissances, émet des hypothèses, découvre par lui-même ou en petits groupes et qui, en outre, étaient attentives aux spécificités de chaque élève : son rythme, son intelligence propre, son style d'apprentissage, ses intérêts (Crahay, 2006 ; Romainville, 2006 ; Perrenoud, 1997). Ces orientations pédagogiques étaient par ailleurs séduisantes : elles répondent à l'idée que l'on se fait d'un citoyen actif qui pose des questions et développe un esprit critique.

Ces choix étaient-ils corrects ? A l'époque, on pouvait le penser. Cependant, depuis une dizaine d'années, des travaux de synthèse conséquents en psychologie cognitive viennent questionner ces orientations pédagogiques. L'objectif de cet exposé est d'examiner, au regard des récentes recherches, l'approche par compétence, la pédagogie de la découverte et enfin la différenciation. La présentation se divise en trois sections, une pour chaque approche pédagogique. A chaque fois, nous nous posons deux questions : Quelle est l'influence de l'approche sur l'apprentissage ? Quelle est l'influence de l'approche sur les performances des élèves les plus faibles, souvent originaires de milieux défavorisés ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur de récentes méta-analyses (dès que c'est possible), des revues de la littérature ou des études expérimentales.

Notre constat est que (1) rien ne prouve la plus-value de telles approches ; (2) leur application naïve risque d'abaisser le niveau général des élèves et (3) d'augmenter les écarts de performance entre les élèves favorisés et défavorisés. Dans la discussion, nous analysons, au regard des recherches mentionnées, les résultats de la dernière étude PIRLS et nous examinons certaines propositions présentes dans l'avis central n°3 du pacte pour un enseignement d'excellence.

**Mots-Clés:** psychologie réforme efficacité

---

\*Intervenant

# Tenter Plus : Pour quoi conserver la verticalité et la coopération est essentiel dans la formation des enseignants ?

Grégory Voz \* <sup>1</sup>, Françoise Budo \* † <sup>2</sup>

<sup>1</sup> HELMo Pédagogique - Formation Tenter Plus – Haute Ecole Libre Mosane Rue Hors-Château, 61  
4000 Liège, Belgique

<sup>2</sup> HELMo Pédagogique - Formation Tenter Plus – Belgique

La mise en place d'une aussi vaste réforme (pacte d'excellence et RFIE) doit permettre de répondre aux attentes envers le système scolaire et ses enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle, mais aussi de questionner la préparation des (futurs) enseignants à relever ce défi sociétal.

En tant que responsables de la formation initiale (et continuée) de futurs enseignants du secondaire, nous sommes entrés dans ce mouvement en poursuivant celui qui nous anime depuis plus de 15 ans : un système en pédagogie institutionnelle usant de pédagogie active, dans une classe coopérative verticale. Ce système se nomme " Tenter Plus " et forme des AESI en Sciences Humaines à HELMo

Parmi les enjeux, trois nous semblent primordiaux pour l'Ecole. Elle doit

- chercher à être un lieu vivant, où le désir d'apprendre circule et où chaque jeune peut trouver et construire du sens.
- être plus juste, un lieu où les inégalités sociales ne se transforment plus en inégalités scolaires ;
- contribuer au bien-être des individus, donner les occasions à chacun de trouver une place et permettre un lieu où les violences sont régulées.

Il s'agit donc de **former de jeunes citoyens**, de faire émerger des femmes et hommes qui auront 'le droit de cité' ; de favoriser des 'sujets pensants' inscrits dans une collectivité. Oui ... mais comment ? La citoyenneté n'est pas spontanée, elle doit se travailler au quotidien dans les classes. La formation des enseignants doit pour ce faire être isomorphique : permettre aux futurs enseignants de vivre leur formation à l'instar de celle qui sera souhaitée pour les élèves. **(Comment) Le permettra-t-on ?**

## Cadre théorique et méthodologie

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: F.budo@helmo.be

Dans la lignée du travail associatif et social, nous avons cherché à mettre en lumière les principes directeurs de la formation en cherchant via une méthode d'analyse en groupe (à 14 formateurs engagés dans le dispositif " Tenter Plus "), associée à des éclairages théoriques issus de plusieurs disciplines (sciences de l'éducation, sciences sociales et politiques, psychologie et philosophie) et dans des formats différents (décrets, articles scientifiques, ouvrages classiques, partages de pratiques, mémoires de recherche et évaluation de 2009 de notre système via un groupe d'externes et d'internes).

L'ensemble de ce dispositif de création, vécu sur plusieurs semaines, nous a permis de dégager, d'une part, les paradoxes entre les enjeux de l'Ecole et l'organisation projetée décrétalement de la future formation initiale et, d'autre part, les principes directeurs essentiels de la formation.

## **Résultats**

Notre production est destinée à deux publics. D'abord nos étudiants, nos collègues, nos directions auprès de qui nous voulons justifier nos choix et ensuite tous les formateurs d'enseignants qui œuvrent dans cette réforme à qui nous proposons notre réflexion. Elle porte l'utilité de conserver la verticalité, la coopération et une unité " classe " pour des étudiants futurs enseignants face à un décret qui propose une formation favorisant l'individualisation des trajectoires, la possibilité d'unités d'enseignement minuscules et désintégrées et une identité de consommateur de la formation au lieu d'acteurs coopératifs et engagés dans celle-ci comme nous le souhaitons.

Ces principes guides sont organisés, intégrés et justifiés sur les plans socio-pédagogiques et nous souhaitons les partager en vue de critique.

**Mots-Clés:** coopération, isomorphisme, pédagogie institutionnelle, RFIE

## Session 2 - Regard sur le métier d'enseignant



# Regard sur le métier au travers du prisme de la socialisation organisationnelle : Des représentations des formateurs aux vécus des stagiaires

Thibault Coppe <sup>\*†</sup> <sup>1</sup>, Elise Barbier <sup>\*</sup>

<sup>1</sup>, Stéphanie Fabry <sup>\*</sup>

, Virginie März <sup>1</sup>, Catherine Van Nieuwenhoven <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Catholique de Louvain – Belgique

## Proposition de communication orale – ADC-Educ 2019

Regard sur le métier au travers du prisme de la socialisation organisationnelle : Des représentations des formateurs aux vécus des stagiaires

Depuis une vingtaine d'années, l'entrée en fonction des enseignants débutants fait l'objet de réflexions dans le chef des politiques, des différents acteurs de l'enseignement et des chercheurs de l'éducation (voir par exemple : De Stercke, 2014 ; Roy, Dufour & Meyor, 2018 ; Van Nieuwenhoven & Cividini, 2016). Les difficultés vécues par les enseignants débutants durant cette période ont des conséquences sévères sur leur taux d'attrition. Dupriez et ses collègues (2016) estiment à 35% le nombre d'enseignants novices qui quittent la fonction en deçà des cinq ans d'exercice au niveau du secondaire.

De nombreuses études ont vu le jour en réponse à ces constats. Néanmoins, elles se focalisent majoritairement sur les pratiques du " faire la classe " (voir par exemple : Chester & Beaudin, 1996 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Or, cantonner le métier de l'enseignant à cette perspective micro ne permet pas d'interroger les aspects relationnels, organisationnels et autres réalités qui correspondent à la prise de rôle d'un novice au sein de l'organisation " école " (März, Gaikhorst, & Van Nieuwenhoven, soumis ; Mukamurera, Martineau, Bouthiette, & Ndoreraho, 2013).

Cette prise de rôle se réfère au concept de socialisation organisationnelle (Van Maanen & Schein, 1979), qui peut être défini comme étant un processus d'apprentissage continu et dynamique de l'enseignant en milieu de travail lui permettant d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour être un membre à part entière dans une école particulière (avec sa culture, ses valeurs, ses règles, ses routines, etc.) (Kearney, 2015 ; Kuzmic, 1994 ; Van Maanen & Schein,

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: thibault.coppe@uclouvain.be

1979). Selon Lacaze (2007), la première étape de ce processus de socialisation débute durant la formation initiale.

À partir de ce cadre théorique, notre contribution cherche à répondre à la question suivante : " Comment le stage de dernière année de formation initiale des enseignants prépare les étudiants à entrer dans ce processus de socialisation organisationnelle ? ". Puisqu'elle propose un point de vue critique sur la formation des enseignants, notre présentation s'ancre dans l'axe deux du colloque : " À l'aune des réformes du système éducatif : comment repenser notre métier – Quels changements ? ".

Pour répondre à notre questionnement, nous avons réalisé une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) des données issues de focus group avec des formateurs de cinq instituts de formation initiale de Belgique francophone et d'entretiens semi-directifs avec quatre stagiaires, leurs superviseurs et les directions les accueillant en stage.

L'analyse qualitative des résultats des focus groups et des entretiens mettent en évidence des réalités différentes. Alors que les formateurs considèrent le stage comme un lieu privilégié de préparation à la socialisation organisationnelle, les étudiants stagiaires et leurs superviseurs en ont une perception bien différente.

Ces résultats questionnent les responsabilités de la formation initiale dans l'accompagnement de l'insertion professionnelle du novice, notamment via la période de stage des étudiants.

**Mots-Clés:** Insertion professionnelle, formation des enseignants, socialisation organisationnelle, stage

# Quels changements dans les environnements d'enseignement et d'apprentissage suite au PACTE et à la réforme de la FIE ? Ce que l'enquête TALIS peut nous apprendre

Virginie Dupont \* <sup>1</sup>, Dominique Lafontaine <sup>2</sup>, Valérie Quittre <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) – Université de Liège, Belgique

<sup>2</sup> Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) – Belgique

<sup>3</sup> Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) – Belgique

TALIS (Teaching and Learning International Survey) est la première enquête internationale sur les environnements d'enseignement et d'apprentissage. Elle est organisée par l'OCDE tous les 5 ans depuis 2008 et la Fédération Wallonie-Bruxelles y a pris part pour la 1<sup>re</sup> fois en 2018, aux côtés de 47 autres pays. Un échantillon représentatif de 120 écoles secondaires a été constitué et dans chaque établissement, 20 enseignants du 1<sup>er</sup> degré, toutes disciplines confondues, ont été tirés au sort. Au final, 2135 enseignants et 119 chefs d'établissement ont répondu à un questionnaire concernant leur formation, leur environnement de travail, leurs pratiques... TALIS permet ainsi d'établir une photographie des métiers d'enseignant et de chef d'établissement avant la mise en place progressive du Pacte pour un enseignement d'excellence et de l'introduction de la réforme de la formation initiale des enseignants (FIE). Cette photographie constitue donc une mesure d'entrée qui pourra être comparée avec les données du prochain cycle TALIS en 2024 et après (2030,2036...). Dans une perspective à long terme, TALIS est donc un outil précieux pour les politiques éducatives permettant d'évaluer l'impact des différentes mesures prises sur le quotidien des enseignants et des chefs d'établissement. TALIS 2018 a montré que l'enseignement est moins souvent un premier choix de carrière pour les jeunes enseignants du 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire (54% chez ceux qui ont moins de 5 ans d'ancienneté) que pour leurs collègues (62%). Ce choix de devenir enseignant est par ailleurs davantage motivé par l'utilité sociale que par des raisons personnelles. Dans la majorité des cas, l'enseignement apparaît ainsi comme un choix de carrière positif et à refaire, 77% des enseignants referaient le même choix. Si les enseignants s'estiment bien formés sur une série de points tels que la pédagogie, les pratiques de classe ou encore la didactique, d'autres aspects semblent devoir être davantage développés tels que l'utilisation des TIC dans l'enseignement, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue ou encore la transition primaire-secondaire. Le développement de compétences en TIC semble constituer une préoccupation importante des enseignants puisque cette thématique apparaît également comme un des principaux besoins en formation continue. Ces quelques résultats, tirés à grands traits, doivent notamment être complétés par des données relatives aux pratiques d'enseignement. Dès aujourd'hui il est ainsi intéressant de se poser la question de ce qui, dans les mesures prises dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence ou dans le cadre de la réforme de la FIE, peut rencontrer les préoccupations des enseignants mises en évidence dans l'enquête TALIS.

---

\*Intervenant

**Mots-Clés:** TALIS, Photographie, Changements

# Les Learning Analytics : un autre regard sur les activités d'apprentissage

Matthieu Hausman \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur – Belgique

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence prévoit de renforcer considérablement la présence du numérique, non seulement au niveau des pratiques pédagogiques, mais également à des fins administratives, notamment afin de suivre plus aisément l'évolution des élèves qui fréquentent les établissements de notre système éducatif.

Il est intéressant de permettre aux élèves d'utiliser ces nouveaux moyens pour stimuler leurs apprentissages. Cependant, il est possible d'aller plus loin, de faire un usage pédagogique des informations générées à partir de l'utilisation de ces outils numériques afin de mieux comprendre comment les apprentissages qui y sont associés se déroulent. Dans l'enseignement supérieur, cette pratique se développe de plus en plus et est connue sous l'appellation " Learning Analytics ".

Les Learning Analytics (LA) font référence à un champ conceptuel traitant de l'analyse des traces produites par les étudiants dans le cadre de leurs activités d'apprentissage (Siemens & Long, 2011). Plus précisément, ils sont définis comme " [...] *the measurement, collection, analysis and reporting of data about learners and their contexts, for the purpose of understanding and optimising learning and the environments in which it occurs.* " (Siemens & Long, 2011, p.34). De manière générale, les LA consistent à documenter systématiquement les activités d'apprentissage des étudiants – leurs interactions avec les environnements d'apprentissage, leur utilisation des ressources, leurs performances lors d'évaluations, etc. – afin de leur donner des conseils personnalisés visant à améliorer leur apprentissage. Parallèlement, les données relatives aux comportements d'apprentissage des étudiants peuvent être analysées en vue d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants. Situés à la croisée de plusieurs disciplines telles que les sciences de l'éducation, les sciences des données, la visualisation des données et l'ingénierie informatique, les LA semblent donc très prometteurs, mais aussi complexes.

En décembre 2018, nous avons produit un rapport relatif à l'implémentation de Learning Analytics dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (Detroz et al., 2018). Ce rapport présente le concept, ses apports et ses limites ainsi que des exemples de dispositifs existant tels que l'on en trouve dans la littérature scientifique, des avis d'utilisateurs potentiels, recueillis via des focus group, et nos conclusions quant au possible déploiement de telles démarches au sein de nos établissements. Ce sont notamment de ces éléments dont il sera question dans notre communication.

Avec l'usage croissant de ressources numériques, les Learning Analytics offrent la possibilité d'observer autrement les mécanismes d'apprentissage, de soutenir la régulation des apprenants et des enseignants et ce, indépendamment du niveau d'enseignement auquel on se situe. Ce concept peut être appliqué tant dans l'enseignement obligatoire que dans l'enseignement supérieur.

---

\*Intervenant

Dès lors, dans la société actuelle et dans l'avenir de notre enseignement tel qu'il se dessine, s'intéresser aux Learning Analytics et envisager leur intégration dans la manière penser le métier d'enseignant nous semble des plus pertinents.

**Mots-Clés:** Numérique, Apprentissage, Learning Analytics

## Session 3 - Repenser le métier d'enseignant

# A l'aune des réformes du système éducatif : comment re-penser notre métier ?

Damien Canzittu<sup>\*</sup>, Sandrine Lothaire<sup>\* † 1</sup>, Emilie Carosin<sup>‡ 1</sup>

<sup>1</sup> Université de Mons – Belgique

Face à la complexité croissante du métier d'enseignant, le modèle de professionnalité propre au " praticien réflexif " est progressivement devenu le modèle de référence, en remplacement de ceux du " magister " ou du " technicien " jusqu'alors valorisés. Celui-ci soutient que l'enseignant ne peut plus se contenter de reproduire des routines pédagogiques, mais doit, au contraire, avoir la capacité d'en créer de nouvelles, en situation, et de manière autoréflexive. Il endosse alors un rôle de " spécialiste de l'apprentissage " agissant de manière autonome et pratiquant une pédagogie différenciée destinée à amener l'élève à devenir acteur de sa formation. Parallèlement, il est amené à s'investir dans la gestion collective de son école en promouvant le travail collaboratif – impliquant les collègues et la hiérarchie – et les pratiques institutionnelles (Maroy & Cattonar, 2002). A ce titre, tant le Pacte pour un Enseignement d'excellence de 2017 que le décret définissant la formation initiale des enseignants de 2019 soutiennent la construction d'une attitude de praticien réflexif. Elles incitent, en effet, à la responsabilisation des enseignants dans le cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle du métier – et de la formation initiale y conduisant – liée aux enjeux actuels de l'Ecole. Parmi ceux-ci figure le développement d'une approche éducative de l'orientation (Canzittu, 2019), laquelle vise à accompagner les élèves afin qu'ils deviennent acteurs de leur formation (Canzittu & Demeuse, 2017) et, corolairement, de leurs choix d'orientation posés tout en les préparant au mieux à être compétents face à un monde professionnel devenu liquide et incertain (Bauman, 2007) où chaque individu est amené à se construire par lui-même (Guichard, 2019). L'enjeu d'une formation des enseignants à l'orientation prend, dès lors, tout son sens, et ce, de manière d'autant plus marquée dans un contexte de réforme de la formation initiale des enseignants dont le contenu est en cours de réflexion. Notre intervention portera sur l'analyse de ces deux textes quant à la place qu'ils donnent aux concepts relatifs au praticien réflexif et à l'approche éducative de l'orientation et des perspectives de développement que ceux-ci peuvent faire dans le cadre de la formation initiale des enseignants.

## Bibliographie

Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, U.K.: Polity Press.

Canzittu, D. (2019). *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé*. Paris: Qui plus Est.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: sandrine.lothaire@umons.ac.be

‡Auteur correspondant: emilie.carosin@umons.ac.be



Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.

Guichard, J. (2019). Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement mondial, humain, équitable et durable? In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 147160). Paris: Qui plus Est.

Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique". *Cahier du Girsef*, (18), 129.

**Mots-Clés:** Réformes, orientation scolaire, réflexivité, développement personnel et professionnel, collaboration

# Dispositif explicite en éducation musicale dans l'enseignement fondamental : recherche-action

Sabine Godechard <sup>\*† 1</sup>, Myriam Sarlet <sup>\* ‡ 1</sup>

<sup>1</sup> HE Charlemagne – Belgique

## CONTEXTE

Ce travail s'inscrit dans la réforme de la formation initiale des enseignants en adéquation avec le PECA (Parcours d'Education Culturelle et Artistique) du Pacte d'Excellence.

## PROBLÉMATIQUE

Il semblerait que dans de nombreux systèmes scolaires, l'enseignant dévaloriserait ses compétences en éducation musicale et percevrait cette discipline à enseigner comme difficile à réaliser sans expertise spécialisée. Notre expérience de MA en éducation musicale et en pédagogie confirme cette croyance, alors que nos dispositifs de formation se révèlent efficaces au niveau des performances de nos étudiants. La question qui se pose alors avec la réforme de la formation initiale et l'application de ces nouveaux référentiels : dans quelle mesure les enseignants-acteurs de la catégorie pédagogique de la HECh pourraient-ils s'inscrire dans une nouvelle dynamique de formation continue ?

## OBJECTIFS POURSUIVIS

A travers ce projet nous souhaitons valoriser, développer et/ou réactiver de façon durable les pratiques musicales scolaires des enseignants-acteurs.

## MÉTHODE D'ACTION PÉDAGOGIQUE

Nous avons construit des dispositifs explicites permettant de clarifier les contenus matières des supports musicaux scolaires et d'en assurer le transfert dans d'autres domaines. Dès le début de la formation initiale, nos étudiants sont amenés à réaliser du matériel performant s'inscrivant dans une continuité didactique soutenue par les nouvelles technologies. Par souci d'isomorphisme pédagogique, nos cours d'éducation musicale abordent de nombreuses situations d'apprentissages interdisciplinaires et créatifs où les enjeux liés aux valeurs éducatives " esthético-éthiques " (Maizières, 2013) de notre discipline sont clarifiés : situations-problèmes, projets, auditions actives, apprentissage instrumental structuré, etc. Nos échanges avec les enseignants-acteurs du terrain s'appuient sur cette pratique et ces valeurs.

Les actions menées auprès des équipes éducatives (projets musicaux, rencontres d'échanges,

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: [sabine.godechard@hech.be](mailto:sabine.godechard@hech.be)

‡Auteur correspondant: [myriam.sarlet@hech.be](mailto:myriam.sarlet@hech.be)

prêts de matériel, construction de valises pédagogiques...) devraient mener à plus long terme à la création d'une plate-forme d'échange et de structuration des savoirs accessible aux enseignants participants et à nos étudiants de la HECh.

## **MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION**

Notre démarche s'oriente vers la formation continue des enseignants-acteurs du terrain concerné, tout en poursuivant une réflexion didactique commune avec ceux-ci. Après une phase d'exploration mutuelle (échanges de pratiques et formations), nous entamerons tout au long du processus une collecte de données orientée principalement vers les représentations et décisions des acteurs (interview des participants, questionnaires, table ronde, etc.).

## **CONCLUSION**

Cette recherche-action offre la perspective de partenariat durable avec plusieurs équipes éducatives de l'enseignement fondamental. Ainsi, grâce à ce dispositif explicite, à l'aune de l'introduction du PECA, nous proposons aux enseignants-acteurs de l'enseignement fondamental de re-penser leur métier en se réappropriant sa dimension artistique”.

**Mots-Clés:** Education musicale, référentiel, interdisciplinarité

# Une équipe éducative fonctionnant en intelligence collective – Le cas de La CiTé-école vivante

Virginie Jamin \*<sup>†</sup> <sup>2,1</sup>, Cédric Danse \* <sup>‡</sup> <sup>3,2</sup>

<sup>2</sup> UAFA – Belgique

<sup>1</sup> Laboratoire de soutien aux Synergies Education-Technologie, Université de Liège (LabSET-ULiège) – Quai Timmermans 14 - Bâtiment T1 4000 Liège, Belgique

<sup>3</sup> PSGO – Belgique

Les porteurs du projet *La CiTé-école vivante*, une école secondaire alternative en construction à Liège, fonctionnent sur un modèle sociocratique de gouvernance partagée. Ce choix repose sur le postulat de la richesse de l'hétérogénéité et du potentiel d'un collectif. Cette intelligence collective s'entend comme un " *processus qui permet à un groupe d'appréhender l'ensemble des dimensions d'un problème dans le temps et dans l'espace et de déboucher sur une décision* " (Garnier, cité par Olfa Zaïbet, 2007). En ce sens, elle permet l'auto-organisation du groupe (Piazza, 2018), soutient l'expression de la différence de chacun et favorise, *in fine*, des phénomènes de résonance, de synergie et donc d'émergence (Dilts, 2018).

A *La CiTé-école vivante*, le fonctionnement en intelligence collective s'envisage dans un isomorphisme entre les dimensions pédagogique et organisationnelle du projet : les acteurs impliqués souhaitent en effet transposer cette dynamique à toutes les sphères de l'école en devenir (pouvoir organisateur mixte, équipe éducative, conseil d'élèves).

Cette communication analyse cette organisation sociocratique d'équipe, rare dans le contexte des structures scolaires. Pour ce faire, le concept d'innovations managériales (Hamel, 2008) sera convoqué. Il s'agira de saisir la façon dont l'équipe éducative s'auto-organise (Laloux, 2015) et exploite son autonomie (Desfontaines & Montier, 2012), tout en considérant les contraintes auxquelles elle doit faire face (Ughetto, 2018) pour gérer l'établissement scolaire en nourrissant sa raison d'être (Geetz, 2015).

Sur base des modalités pratiques de fonctionnement des réunions des cercles de *La CiTé-école vivante*, données récoltées par notre accès à ces réunions en observateur-participant, nous éclairerons les avancées et limites déjà expérimentées par les acteurs.

Comprendre le fonctionnement de ce collectif, dont la raison d'être est résolument éducative, pourrait permettre d'inspirer les fonctionnements d'autres équipes dans les changements liés aux réformes du système éducatif en cours et à venir. Ces nouveaux contours sociocratiques invitent à redéfinir les facettes du métier de chaque membre d'une équipe éducative, à travers la question centrale de l'autonomie.

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: vjamin@uliege.be

<sup>‡</sup>Auteur correspondant: cedric.danse@uliege.be

- Desfontaines, S. & Montier, S. (2012). *Les clés de l'autonomie*. Paris : Eyrolles.
- Dilts, R. (2018). *Collaboration générative*. Scotts Valley : Dilts Strategy Group.
- Geetz, I. (2015). *Liberté & Cie*. Paris : Flammarion.
- Hamel, G. (2008). *La fin du management*. Paris : Vuibert.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing organizations*. Paris : Diateino
- Olfa Zaïbet, G. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*, 4, 41-59.
- Piazza, O. (2018). *Découvrir l'intelligence collective*. Paris : Interéditions.
- Ughetto, P. (2018). *Organiser l'autonomie au travail*. Limoges : Editions fyp.

**Mots-Clés:** Intelligence collective, autonomie, sociocratie

## Session 4 - Pilotage

# Soutenir le développement professionnel du nouveau corps professionnel des DCO : apport d'une collaboration entre deux opérateurs de formation continue

Sandrine Biémar \* <sup>1</sup>, Gaëtan Botty \* <sup>†</sup>, Claire Baudson \* <sup>‡</sup>, Fabienne Compère \* <sup>§</sup>, Salim Megherbi \* <sup>¶</sup>, Régis Piedboeuf, Caroline Muraille<sup>||</sup>

<sup>1</sup> UNamur – Belgique

La mise en place du Pacte pour un Enseignement d'Excellence en Belgique francophone implique notamment la rédaction par les établissements d'un Plan de Pilotage pour les six prochaines années. Ce Plan a pour ambition de mettre chaque école en mouvement autour des objectifs d'amélioration du système : diminution des inégalités, augmentation des compétences, introduction des démarches inclusives, des NTIC, le développement de pratiques collaboratives. Cela implique pour les Pouvoirs Organisateurs et les directions de rédiger un plan de pilotage avec des objectifs d'amélioration spécifiques pour leur propre établissement. Ce Plan de Pilotage constitue la cadre d'évolution de chaque école et doit être validé par l'Administration de l'Enseignement en FWB (le Pouvoir Régulateur).

Pour ce faire, de nouveaux acteurs ont pris place dans le système de l'enseignement : les Délégués aux Contrats d'Objectifs (DCO) et les Directeurs de Zone (DZ). Le nouveau corps professionnel est appelé à se rendre dans les écoles pour analyser, évaluer les Plans de Pilotage qui seront validés par les DZ et transformés en contrats d'objectifs pour les établissements

L'iFC[1] a été chargé d'organiser la formation initiale des DCO et des DZ. Nos deux institutions, l'UNamur et l'HELMo ont choisi d'intervenir ensemble sur les volets " Posture et réflexivité "[2] et "Intégration " [3] de la formation. En effet, la compétence réflexive s'élabore dans le temps[4] et ne peut s'envisager sans contenu. Il semblait donc logique de pouvoir combiner nos apports. L'élaboration conjointe des deux dispositifs constitue une opportunité pour nos deux institutions de penser et d'articuler nos ressources.

Au terme de l'organisation de cette formation, nous relevons combien la dynamique collaborative[5] dans laquelle nous nous sommes positionnés a alimenté nos pratiques de formateurs, tant entre formateurs issus d'une institution qu'entre équipes de formateurs issus de deux institutions.

Cette communication à l'ABC DAY sera pour nous l'occasion d'analyser en quoi la dynamique

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: gaetan.botty@unamur.be

<sup>‡</sup>Auteur correspondant: claire.baudson@unamur.be

<sup>§</sup>Auteur correspondant: f.compere@helmo.be

<sup>¶</sup>Auteur correspondant: s.megherbi@helmo.be

<sup>||</sup>Auteur correspondant: cmu@equilogue.be

collaborative mise en place entre formateurs et équipes de formateurs a impacté nos pratiques d'équipe, le dispositif lui-même et la relation avec les DCO/DZ. Nous formulons l'hypothèse que la collaboration aux différents niveaux d'une institution peut, selon certaines conditions, être un levier de changement tant dans nos pratiques de formateurs que pour l'apprentissage de ces nouveaux acteurs.

Décret du 9 octobre 2019 fixant le statut des DZ et DCO

Le lot " Posture et réflexivité " porte sur le développement d'une posture et d'une méthodologie de sa propre action en vue d'un développement professionnel.

Le lot " Intégration " vise l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être développés dans les différents modules.

Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Charlier, E. & al. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : DeBoeck.

Dionne, L. , Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation, Vol 36., N°1*.

**Mots-Clés:** développement professionnel, nouveau métier, dispositif de formation, collaboration



# La Gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : l'autonomie professionnelle enseignante à l'épreuve d'une nouvelle gestion de la pédagogie

Christian Maroy \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> UClouvain et Université de Montreal – Belgique

Depuis 2002, le Québec (Canada) développe une politique d'*accountability* basée sur les performances - appelée Gestion axée sur les résultats (GAR). Cette politique, inspirée de la Nouvelle Gestion Publique, se déploie à tous les niveaux du système éducatif (ministère, commissions scolaires et établissements) (Dembélé & al., 2013 ; Maroy & al, 2015). Elle met en place des outils de planification, de contractualisation, des cibles de performance et des indicateurs de résultats dont plusieurs sont basés sur les acquis des élèves testés aux examens ministériels. Cette politique d'*accountability* semble à " enjeux faibles " (Maroy & Voisin, 2013 et 2014). Cependant, nous montrons qu'elle tend à produire plusieurs des dérives et des effets indésirés constatés dans les systèmes d'*accountability* à enjeux forts (réduction curriculaire, " teaching to the test ", triche) (Rozenzwayn & Dumay, 2014).

La GAR a été mise en œuvre de façon pro-active par les Commissions scolaires (CS) en appliquant non seulement les prescriptions légales, mais en mettant en action un ensemble d'outils statistiques et managériaux mais aussi pédagogiques qui permettent un suivi et un accompagnement professionnel des équipes enseignantes et d'effectuer diverses pressions au changement (Maroy & al, 2017). Ces outils ont permis le développement d'une *gestion effective des pratiques pédagogiques*, gestion qui jusque là était seulement évoquée discursivement par le discours sur le leadership pédagogique. Les gestionnaires appuyés par divers professionnels (analystes, conseillers pédagogiques) visibilisent, évaluent et régulent certaines pratiques pédagogiques des enseignants, car elles sont associées aux cibles de résultat des écoles et aux redditions de compte que l'école ou la CS doit faire sur son efficacité.

Notre présentation insistera sur les conséquences de la GAR sur l'autonomie professionnelle (Freidson, 2001) et les pratiques des enseignants. La GAR tend à réduire la latitude de choix des enseignants en ce qui concerne le contenu des enseignements et les pratiques d'évaluation, alors que les relations et méthodes pédagogiques sont moins touchées. On assiste donc à une tendance à la déprofessionnalisation des enseignants (Demailly et de la Broise, 2009).

Nous analyserons aussi la diversité des réponses faites par les enseignants à ces pressions institutionnelles (Coburn, 2004). Notre analyse montre que les réponses les plus fréquentes sont le rejet et l'accommodation, mais aussi le renoncement à certaines pratiques souhaitées, soit des pratiques " empêchées " par la mise en œuvre de la GAR, un type de réponse qui s'ajoute donc

---

\*Intervenant

à la typologie de Coburn.

Basée sur un cadrage théorique pluriel (sociologie de l'action publique et des groupes professionnels, néo-institutionnalisme), cette étude qualitative a porté sur 4 CS (61 interviews et analyse documentaire). Au niveau des établissements, elle se base sur des entretiens auprès d'enseignants (N = 21) et de membres des équipes de direction (n=8) de quatre établissements secondaires. Cette analyse peut être pertinente à considérer à l'heure où en FWB se met en oeuvre le volet "gouvernance" du Pacte d'excellence et les plans de pilotage.

**Mots-Clés:** responsabilisation, accountability, autonomie professionnelle, gouvernance, métier enseignant

# L'accompagnement sous tensions : la médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques au Québec

Cecile Mathou \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> GIRSEF, IACCHOS – Belgique

Cette communication porte sur le rôle des conseillers pédagogiques (CP) québécois dans la mise en oeuvre des politiques curriculaires (enseignement secondaire). Depuis la fin des années 1990, le Québec a connu une période d'activité intense dans le domaine éducatif, portant, d'une part, sur les dimensions " institutionnelles " de l'éducation – gouvernance par les résultats et reddition de comptes – et, d'autre part, sur ses dimensions " substantielles " (Lessard, 2010), à travers la réforme du curriculum.

Au Québec, les CP jouent un rôle central, ils doivent non seulement fournir un accompagnement pédagogique aux enseignants mais aussi s'assurer de la mise en oeuvre des prescriptions ministérielles. Cependant, les CP appartiennent à un groupe d'acteurs intermédiaires (entre État et établissements) dont le travail reste encore peu exploré, au Québec comme ailleurs (Des Ruisseaux et Lessard, 2004; Draelants, 2007; Duchesne, 2016).

Le travail des CP québécois relatif à la mise en oeuvre des politiques curriculaires est ici interrogé à partir des questions suivantes : Comment les CP se saisissent-ils des textes qui constituent la politique curriculaire ? Quelles médiations opèrent-ils lorsqu'ils font usage de ces textes auprès des enseignants ? Quels sont les effets " tendanciels " (Delvaux & Maroy, 2004) que tend à produire ce travail de médiation ? Et enfin, quels sont les tensions et enjeux au cœur de ces processus ?

Nous abordons le travail des CP dans la perspective de la sociologie de l'action publique, à partir d'une enquête réalisée dans deux commissions scolaires (11 entrevues semi-dirigées). Nous montrons que les CP ne sont pas les relais neutres des textes officiels mais qu'ils opèrent un travail de médiation tributaire de leurs croyances et valeurs ainsi que d'ajustements stratégiques et pragmatiques. Cette médiation vise notamment à amortir les effets de réduction curriculaire (*teaching to the test*) induits par les évaluations ministérielles, et à valoriser les compétences sociales et civiques telles que définies dans le programme de formation. Cependant leur marge de manoeuvre reste limitée et les tensions inhérentes à leur travail d'accompagnement sont exacerbées par les évolutions curriculaires de la dernière décennie. Enfin, le cas québécois permet d'interroger plus largement la reconfiguration du rôle des personnels en charge à la fois de la formation des enseignants, de l'accompagnement et de la mise en oeuvre des politiques curriculaires, dans un contexte où les normes encadrant le travail enseignant se fondent sur une conception de plus en plus étroite des " bonnes pratiques " définies en termes de rendement scolaire et fondées sur des recherches " probantes " comme le préconise l'éducation basée sur la preuve.

---

\*Intervenant

**Mots-Clés:** Politiques curriculaires, médiation, accompagnement, conseillers pédagogiques, Québec

## Session 5 - Interroger les compétences transversales

# Favoriser le bien-être des élèves à l'école ? Vers un modèle intégratif des facteurs de l'environnement scolaire

Noémie Baudoin <sup>\*† 1</sup>, Mikaël De Clercq <sup>1</sup>, Sébastien Dellisse <sup>1</sup>

<sup>1</sup> UCLouvain - IPSY - Girsef – Belgique

Chacune des réformes successives en FWB confirme le rôle essentiel de l'Ecole pour le développement global des enfants et adolescents, au-delà de son rôle d'instruction. L'Ecole est alors invitée à devenir espace d'apprentissage et d'épanouissement du jeune. Mais l'Ecole peut-elle réellement soutenir le développement global des jeunes qui lui sont confiés ? Comment l'environnement scolaire peut-il contribuer à ce que les élèves se sentent bien à l'école ? Et au fond, qu'est-ce que le bien-être à l'école ? En s'appuyant sur la littérature scientifique internationale récente mais aussi sur nos recherches et projets en cours, cette présentation vise à apporter un éclairage sur ces différentes questions.

Tout d'abord, en nous appuyant sur la littérature en psychologie, en éducation et en santé publique, nous tenterons de clarifier le concept de bien-être des élèves. Une multitude de termes peuvent en effet être employés pour désigner le fait de se sentir bien, que ce soit dans le champ scientifique ou dans le quotidien.

Dans un second temps, nous aborderons la question des effets potentiels de l'environnement scolaire sur le bien-être des élèves. En identifiant si celui-ci varie d'une classe à l'autre ou d'une école à l'autre, les recherches sur les effets-classes et effets-établissements donnent en effet une indication quant à la marge de manœuvre des acteurs éducatifs. Les résultats des recherches internationales et de nos propres études en FWB seront présentés et discutés au regard de la diversité des conceptualisations du bien-être.

Ensuite, nous proposerons un modèle intégratif présentant les facteurs qui peuvent à différents niveaux affecter le bien-être des élèves. Nous aborderons notamment la littérature sur le climat scolaire et les pratiques des enseignants en clarifiant ces concepts et en les articulant en lien avec les modèles de l'engagement. L'ambition de ce modèle est de proposer une vision globale de la dynamique en jeu dans le développement du bien-être du jeune en contexte scolaire. Ce modèle se veut à la fois une synthèse de la littérature scientifique récente et un outil mobilisable par les acteurs de terrain afin d'identifier les leviers d'action à leur disposition.

La présentation se conclura par une discussion introduisant quelques-unes des questions encore en suspens et les perspectives futures pour mieux comprendre comment l'école peut contribuer au bien-être des élèves. Les implications pratiques seront également discutées en lien avec les réformes récentes, notamment dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'Excellence ou de la formation initiale des enseignants.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: noemie.baudoin@uclouvain.be

**Mots-Clés:** bien être, climat scolaire, pratiques des enseignants

# Accompagner les équipes pédagogiques dans l'implémentation de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté: une initiative locale

Claire Baudson \* <sup>1,2</sup>, Catherine Vaneck \* † <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université de Namur - Département Education et Technologie – Belgique

<sup>2</sup> Centre Interfaces – Belgique

Depuis le décret Missions, différents changements socio-politiques interpellent le monde de l'éducation qui s'interroge sur les priorités de l'enseignement et sur l'importance d'une éducation élargie au développement de compétences citoyennes des élèves. Le système scolaire tente d'apporter des réponses structurelles et pédagogiques aux écoles (décret pilotage, décret relatif à la charge des enseignants). Celles-ci impliquent une redéfinition identitaire des différents acteurs éducatifs ainsi que le développement de pratiques collaboratives. Les équipes éducatives sont ainsi amenées à s'inscrire dans une dynamique de changement prescrit pouvant générer des zones d'incertitude et d'inconfort au sein des écoles. Depuis le décret Missions, l'éducation à la citoyenneté se retrouve édictée mais peine à se voir appliquée sur le terrain de manière formelle. Par ailleurs, en 2015, un décret organisant l'EPC, prévoit que les écoles de tous les réseaux d'enseignement participent à l'acquisition de compétences liées à la philosophie et à la citoyenneté. Si dans le réseau officiel, l'EPC est traduite dans un cours hebdomadaire de 1 à 2h, le choix de l'enseignement catholique a été d'incarner l'EPC dans des disciplines de la grille horaire ou dans des activités éducatives positionnant l'EPC comme l'affaire de tous les acteurs (FESeC, 2017). Depuis septembre 2017, l'EPC doit être intégrée dans le cursus de tous les élèves. Or, les écoles de l'enseignement catholique tardent à sa mise en œuvre, étant donné son caractère transversale impliquant de repenser les cours en y intégrant la démarche philosophique pour développer une réflexion citoyenne. Consciente des enjeux de l'EPC dans l'édification des élèves, la coordination des écoles jésuites initie une démarche d'accompagnement des équipes pédagogiques par des pairs. Depuis 2017, un groupe de dix accompagnateurs de proximité (AP) détachés de quelques heures est constitué pour mener à bien une mission d'accompagnement des collèges jésuites à l'implémentation de l'EPC. Par ailleurs, deux chercheurs accompagnent les AP dans la définition de leur fonction et dans le développement d'une démarche d'accompagnement de pairs. Un travail de recherche articulé à cette démarche d'accompagnement (Robin, 2007) analyse les freins et les ressources dans la mise en œuvre de l'EPC en en dégageant les enjeux et la plus-value de son implémentation au sein des collèges jésuites (Berthelot, 1994 ; Alin 1994). L'objectif est d'amener les écoles à saisir l'EPC comme opportunité de changement en termes de pratiques collaboratives, de structures organisationnelles innovantes, d'interdisciplinarité et de transition entre les cycles de l'enseignement obligatoire. Notre contribution, au sein du colloque ABC Educ, vise à analyser en quoi le double accompagnement, des AP par les chercheurs et des

---

\*Intervenant

† Auteur correspondant: catherine.vaneck@unamur.be



acteurs éducatifs par les AP, engage les écoles dans une dynamique de changement et impacte les pratiques pédagogiques et éducatives. Nous posons l'hypothèse que le changement mérite d'être accompagné (Charlier, Biémar, 2012) pour favoriser son implémentation dans les écoles en interrogeant les dimensions organisationnelles, pédagogiques et identitaires inscrites dans un cadre institutionnel en questionnement.

**Mots-Clés:** Accompagnement, changement prescrit, éducation à la philosophie et à la citoyenneté

# Présentation, validation et premiers résultats de l'utilisation d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité collective des enseignants, dans le cadre de la mise en place du dispositif " Soutien aux Comportements Positifs (SCP) " dans des écoles pilotes de la FWB

Caroline Deltour \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Analyse et Intervention dans les domaines du Décrochage et de l'Exclusion (AIDE) – Place de Orateurs, 2 4000 Liège, Belgique

Dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle organisation du travail enseignant liée à la réforme du " Pacte pour un Enseignement d'Excellence ", 60 périodes par an doivent être allouées au travail collaboratif, par chaque enseignant, tous niveaux confondus.

À l'heure où la pénurie d'enseignants se manifeste de plus en plus tôt, voire même avant la rentrée scolaire[1] ; à l'heure aussi où le burnout des enseignants est de plus en plus souvent évoqué comme une maladie liée aux conditions de travail ainsi qu'au sentiment d'efficacité, tant personnelle que collective (Caprara *et al.*, 2006 ; Jaoul & Kovess, 2003 ; Skaalvik & Skaalvik, 2010), la question de l'efficacité ressentie du travail collaboratif, rendu aujourd'hui obligatoire, semble pertinente.

Les nombreuses recherches menées ces vingt dernières années sur l'efficacité individuelle et collective des enseignants (Malinen *et al.*, 2013 ; Chan, 2008a ; Skaalvik & Skaalvik, 2010 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007 ; cités par Malinen & Savolainen, 2016) démontrent que le sentiment d'efficacité fonctionne de façon récursive, de sorte qu'une perception élevée de son efficacité mènera la personne à une plus grande persistance dans la tâche, qui mènera elle-même à de meilleurs résultats, qui contribueront à leur tour à une plus grande efficacité individuelle (Holzberger *et al.*, 2013 ; Tschannen-Moran *et al.*, 2007 ; cités par Kelm & McIntosh, 2012).

L'échelle de mesure du sentiment d'efficacité collective des enseignants, traduite de la version anglophone de Skaalvik & Skaalvik (2007), a été utilisée dans le cadre de l'implémentation du dispositif de prévention universelle " Soutien aux Comportements Positifs (SCP) ", version française du School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) (Sugai & Horner, 2009), pour vérifier la mesure dans laquelle le SCP, dont le but principal est d'améliorer le climat scolaire, améliore aussi le sentiment d'efficacité collective des équipes éducatives. La mise en place d'un tel dispositif exige en effet une collaboration étroite et constante des membres des équipes éducatives.

---

\*Intervenant

En FWB, le dispositif SCP est mis en place dans cinq écoles pilotes et une évaluation de son impact sur cinq variables est en cours. Les résultats attendus sont : l'amélioration du climat scolaire, la diminution des comportements problématiques, l'augmentation de la présence à l'école et l'amélioration des résultats scolaires.

Après le cadrage théorique du dispositif et la présentation du design de la recherche, nous exposerons les étapes réalisées, depuis la traduction et la validation de l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité collective jusqu'aux premiers résultats obtenus, suite à l'analyse des données récoltées.

<https://www.lesoir.be/239253/article/2019-07-30/rentree-scolaire-penurie-severe-denseignants-bruxelles-et-en-wallonie>

**Mots-Clés:** Travail collaboratif, échelle de mesure, Soutien aux Comportements Positifs

# Session 6 - Pratiques en formation initiale

# La vidéoformation : des modèles pour la formation des enseignants de demain

Vincent Alonso Vilches \* , Germain Simons <sup>1</sup>, Florence Pirard <sup>2</sup>, Nathalie François , Stéphanie Noël , Valérie Henry <sup>3,4</sup>, Christelle Goffin , Françoise Jérôme <sup>5</sup>, Anne-Catherine Werner , Dominique Verpoorten \*

5

<sup>1</sup> Université de Liège (ULg) – Belgique

<sup>2</sup> Université de Liège (ULg) – Belgique

<sup>3</sup> Institut de Recherche en Didactique et en Éducation de l'UNamur (IRDENa) – Rue de Bruxelles, 61  
5000 Namur, Belgique

<sup>4</sup> Université de Namur [Namur] (UNamur) – Rempart de la Vierge 8, 5000 Namur, Belgique

<sup>5</sup> IFRES - Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur - Université de Liège –  
Traverse des architectes, B63b 4000 Liège Belgique Tél.: +32 4 366 56 31 Fax: +32 4 366 59 96,  
Belgique

La vidéoformation est de plus en plus usitée dans la formation initiale et continue des enseignants (Gaudin, 2015) et " correspond à *une pluralité de pratiques* qui diffèrent dans leur *utilisation de l'enregistrement vidéo* à des fins de formation ou de recherche. Elles consistent à filmer les comportements d'un ou plusieurs acteurs et à les faire visionner par les bénéficiaires de l'intervention (pouvant être les mêmes ou d'autres que ceux dont les comportements ont été filmés) " (Flandin, 2017, p. 197). La littérature associe six objectifs au visionnage de vidéos dans la formation des enseignants (Gaudin, 2014) : (1) montrer des exemples de bonnes pratiques, (2) montrer des situations professionnelles typiques, (3) analyser une diversité de pratiques professionnelles sous différentes perspectives, (4) stimuler la réflexion personnelle, (5) guider/coacher l'enseignant et (6) évaluer les compétences. Ces pratiques de formation outillées de la vidéo se fondent sur au moins trois paramètres répertoriés : la teneur de la vidéo (qui voit-on dans l'écran ?), l'auteur du visionnage (qui regarde l'écran ?) et la visée du dispositif (développementale - centrée sur la réflexivité- ou normative - centrée sur l'apprentissage de règles du métier-). La présente étude est le fruit d'un travail collectif auquel participent dix membres de l'Unité de Recherche Didactifende l'Université de Liège. Dans une approche comparée, elle s'attache à la présentation de six modèles empiriques de pratiques de vidéoformation utilisées par les formateurs d'enseignant dans le domaine de l'enseignement supérieur en Belgique Francophone.

La collecte de données se réalise en deux étapes. La première étape consiste en un focus groupe dont le but est la caractérisation par les participants de l'utilisation de la vidéo dans leur contexte d'enseignement à l'aide d'une grille critériée reprenant les paramètres mentionnés ci-avant auxquels s'ajoutent les paramètres suivants : la modalité de visionnage (individuel/coprésence/combiné), le choix des extraits (qui choisit les extraits à visionner ?), le choix de la thématique à traiter, le choix des situations à enregistrer, le nombre de captations, la durée

---

\*Intervenant

des visionnages et les arrêts sur image (qui réalise les arrêts sur image des extraits à visionner ?). La seconde étape consiste en une phase d'explicitation des scénarisations pédagogiques dans lesquelles les participants font usage de la vidéo. À l'aide d'un formulaire pré-complété et mis à leur disposition, les participants explicitent les étapes de la scénarisation pédagogique dans laquelle l'outil vidéo intervient.

La modélisation des données offre à voir six modèles d'utilisation de la vidéo marqués par leur variabilité directive, leur caractère composite et l'expression hétérogène des paramètres qui les caractérisent. L'enjeu de la démarche réside dans la compréhension fine de l'utilisation de l'outil vidéo, de sa capacité à répondre aux besoins de la formation des enseignants, de ses associations instrumentées et de ses intentions lui étant spontanément prêtées.

**Mots-Clés:** vidéoformation, enseignement supérieur, formateur

# Discours et injonctions perçus dans la formation initiale des AESS en sciences naturelles

Hichem Dahmouche \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation (CRSE) – Université Libre de Bruxelles – Belgique

Au fil des réformes et des publications en éducation, des controverses persistent autour de quelques injonctions malgré leurs anciennetés dans notre système scolaire : travail par compétences, notion de situation-problème, mise en activité des élèves, etc. Pourtant, nous ne savons que peu de choses de la réception de ce discours " chaud " par les futurs enseignants ; en particulier ceux destinés à enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur. Alors que nous connaissons une situation d'abandon chronique et massif de ces derniers – jusqu'à 44% dans les cinq premières années d'exercice – (Delvaux et al., 2013), étudier comment ces futurs enseignants s'emparent des discours de la formation pourrait être de nature à nous informer sur les causes de ces abandons et plus généralement sur l'insertion des novices dans le métier.

Pour éclairer cette problématique, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des étudiants de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en sciences naturelles (AESS) avant et après leurs stages. Leurs discours a fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1993) selon plusieurs volets. Premièrement, il s'agit de décrire les injonctions perçues par les étudiants AESS lors de leur unique année de formation. Deuxièmement, il s'agit d'étudier les logiques à l'œuvre dans la validation interne par le stagiaire des leçons prestées, au-delà des injonctions des formateurs. Pour cela, nous nous inspirerons du modèle de Vinatier (2013) de la gestion des situations d'enseignement-apprentissages. Enfin, nous étudierons les éventuels décalages entre les injonctions perçues et les logiques de validation interne aux stagiaires.

Les résultats montrent une relative acceptation du discours de la formation, notamment celui qui porte sur les pédagogies actives à mettre en œuvre dans les classes, ou encore sur la notion de situation-problème. Pourtant, la mise en œuvre qu'ils décrivent de ces idées semble plutôt indiquer la mise en place d'une pédagogie de la réponse (Meirieu, 1987). Par ailleurs, cette acceptation semble conduire les stagiaires à porter principalement un regard sur l'activité physique des élèves plutôt que sur leurs activités cognitives. À terme, ceci pourrait constituer une source de malentendus (Bonnéry, 2007) pouvant conduire à des inégalités d'apprentissages entre élèves : certains élèves n'identifiant pas les objectifs d'apprentissage visés à travers les tâches et se concentrent sur leurs exécutions ; du côté de l'enseignant, ces objectifs d'apprentissage lui semblent aller de soi. De tels résultats pourraient être de nature à orienter l'accompagnement des stagiaires.

## Bibliographie :

Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

---

\*Intervenant

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 92.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

**Mots-Clés:** Formation initiale, stages, FWB.



# Regard sur les parcours d'apprentissage des stagiaires en enseignement: entre normes professionnelles et sociales

Sophie Vanmeerhaeghe \* 1,2

<sup>1</sup> Université Libre de Bruxelles – Belgique

<sup>2</sup> Haute Ecole Galilée - ISPG – Belgique

Le milieu enseignant belge est bouleversé par de multiples réformes : refonte de l'enseignement obligatoire, réforme de la formation initiale, modification des charges attribuées aux enseignants. Au niveau de la formation, les documents officiels tels que les décrets et les programmes de formation belge insistent sur les stages. Les attentes qu'ils en ont sont nombreuses : immersion professionnelle, découverte des différentes facettes du métier et développement de savoir-faire tels que la gestion de groupe, la mise en œuvre et l'ajustement de leçons. Pour les chercheurs et les praticiens, le stage est un moment important de la formation, car ils révèlent l'appropriation des savoirs et l'évolution des compétences de l'étudiant (Correa Molina, 2011; Lapointe & Guillemette, 2015). Or, différentes interprétations du stage coexistent et des résistances émergent auprès des étudiants et des enseignants sans que le stage ne soit pour autant interrogé. Cette communication fait partie d'une recherche plus vaste postulant que l'objet " stage " est un système de relations sociales complexes particulier au sein duquel la construction des connaissances et de l'identité professionnelles ne va pas forcément de soi. Nous nous demandons comment les étudiants accèdent progressivement à cette profession pendant le stage et comment ils se saisissent des savoirs et normes pour régir leurs actions. Quels changements peuvent se produire en stage autour de leurs savoirs ?

Notre contribution se penche sur le flou entourant les stages en interrogeant les normes professionnelles (Prairat, 2014) et sociales que les étudiants mentionnent comme régissant leurs pratiques.

Pour éclaircir ces questions, nous avons récolté les récits d'expérience – sous forme de journaux de bord vidéo – de 12 stagiaires en enseignement secondaire inférieur. Chaque récit est constitué de 15 à 20 capsules tournées aux différents temps des 4 stages du bloc 2 et 3 de leur formation. Douze portraits d'étudiants en pleine construction professionnelle de leur premier à leur dernier stage actif. Nos résultats attestent non seulement de la présence récurrente, régulière et collective de préoccupations ou normes plus sociales que professionnelles, mais mettent aussi en évidence des divergences entre normes de formation et celles des étudiants, ainsi qu'un " assujettissement " face au poids de l'évaluation.

---

\*Intervenant

**Mots-Clés:** Mots clés : formation initiale des enseignants, norme, stage

# Session 7 - Réformes dans l'enseignement supérieur

# Changer ses pratiques d'évaluation : cartes conceptuelles à trous et apprentissage par les pairs

Manuela Guisset \* <sup>1</sup>, Jean-François Rees† <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Catholique de Louvain – Belgique

Au cœur des changements fondamentaux de l'enseignement supérieur aujourd'hui : des cohortes de plus en plus nombreuses dans les auditoriums, des enseignants et assistants de plus en plus sollicités et disposant de moins en moins en temps et un objectif commun : la qualité des apprentissages.

Dans ce contexte, nous développons un dispositif d'évaluation innovant qui permet de combiner le potentiel structurant des cartes conceptuelles à la facilité de correction des QCM et à la dimension collaborative de l'apprentissage par les pairs pendant la session d'évaluation avec pour objectif général de garantir une évaluation qualitative (à haut niveau taxonomique) des apprentissages : les cartes conceptuelles à trous (CCàT).

Concrètement, le dispositif d'évaluation par CCàT est constitué de 3 phases de travail : la complétions individuelle d'une carte conceptuelle comportant des " blancs " à l'aide d'une liste de propositions (et la justification, le cas échéant, du choix de concept), la collaboration entre pairs pour valider, débattre, justifier ces réponses et enfin la complétion individuelle d'une seconde carte, identique à la première. L'évaluation finale tient compte des deux formulaires, avec une pondération fixée par l'enseignant.

Le dispositif peut être utilisé dans le cadre d'évaluations formatives ou certificatives, continues ou non. Par ailleurs, il peut être mis en œuvre lors d'un cours, sans nécessiter de disposer de salles supplémentaires permettant d'éloigner les participants les uns des autres, comme cela est le cas lors des examens classiques (trois séries différentes sont proposées).

La recherche rassemble plusieurs professeurs de l'UCLouvain et une conseillère pédagogique du Louvain Learning Lab. De nombreux tests en situation réelle (amphithéâtres de 40 à plus de 600 étudiants) ont été réalisés afin de valider les hypothèses. Deux types de résultats sont pris en compte : premièrement, les notes obtenues par les étudiants aux différents tests, triées en fonction des contraintes qui leur ont été imposées ; ensuite les réponses obtenues aux " feedbacks " récoltés auprès des étudiants après chaque évaluation.

Les résultats obtenus jusqu'à maintenant confirment plusieurs hypothèses. La principale est l'atteinte de niveaux taxonomiques plus élevés lors des évaluations (Bloom et de Solo). Par ailleurs, nous constatons que les étudiants mobilisent une attitude hypothético-déductive pour

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: [jf.rees@uclouvain.be](mailto:jf.rees@uclouvain.be)

compléter les cartes. La période de collaboration entre pairs permet d'améliorer les apprentissages pendant les périodes d'évaluation et pas seulement pendant l'année. C'est l'occasion d'argumenter, voire de débattre des réponses des uns et des autres.

S'appuyant sur les théories actuelles de l'apprentissage et utilisées comme outil d'évaluation formative ou certificative, de manière ponctuelle ou continue, les cartes conceptuelles à trous permettent à l'enseignant de s'assurer que les étudiants perçoivent la matière dans sa globalité, sont capables de faire et de caractériser des liens entre des concepts vus précédemment et de les rattacher aux connaissances préétablies.

**Mots-Clés:** Carte conceptuelle, évaluation, collaboration

# Quand une réforme de programme se confronte à une réforme systémique du paysage de l'enseignement supérieur : le cas du cours " Projet de formation "

Véronique Leroy \*<sup>†</sup> 1,2, Mikaël De Clercq \*<sup>‡</sup> 3, Mariane Frenay<sup>§</sup> 4

<sup>1</sup> Université Catholique de Louvain (UCL) – Place de l'Université 1 - 1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

<sup>2</sup> Ecole Normale Catholique du Brabant wallon (ENCBW) – Belgique

<sup>3</sup> UCLouvain - IPSY - Girsef – Belgique

<sup>4</sup> Université Catholique de Louvain – Belgique

Dès 2010, la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCLouvain a établi le constat que la qualité de ses programmes de formation était appréciée des étudiant·e·s, mais que le profil de sortie n'était pas clairement explicité, ce qui conduisait à une vision de la formation trop parcellaire. Les étudiant·e·s n'avaient pas assez conscience de leurs compétences développées et ne pouvaient alors les valoriser pour débiter leur vie professionnelle. Ils avaient également une difficulté à comprendre finement les divers champs professionnels possibles (Frenay & Arnould, 2015). La faculté s'est alors engagée dans un processus collégial, participatif, piloté et légitimé de réforme de l'ensemble de ses programmes.

Un des objectifs prioritaires de cette réforme, pour le domaine des sciences psychologiques (Bachelier et Master), était de renforcer les activités qui permettent à l'étudiant·e (1) de questionner le développement de ses compétences dans son parcours de formation, (2) de renforcer les activités réalisées en partenariat avec les milieux professionnels. Il s'agissait donc de l'accompagner, dès le programme de Bachelier, dans la construction de son projet professionnel en lien avec son programme d'études en vue de sa réussite académique et de son insertion professionnelle future.

C'est dans cette visée que le cours Projet de formation a été intégré au programme du bachelier en sciences psychologiques dès la rentrée 2012 – 2013. Le dispositif pédagogique qui s'étend sur trois années, est construit autour de trois axes : la connaissance que l'étudiant·e a (1) de lui-même, (2) de son parcours de formation, (3) de la diversité du champ professionnel de la psychologie.

L'accompagnement de l'étudiant·e étant au cœur de la philosophie de ce cours, il ne comportait pas d'évaluation certificative au moment de sa création. A la place, l'étudiant·e construisait progressivement un portfolio et validait ce cours via une participation aux activités proposées.

En novembre 2013, le décret paysage est adopté en Fédération Wallonie-Bruxelles, ce qui a en-

---

\*Intervenant

<sup>†</sup> Auteur correspondant: veronique.leroy@uclouvain.be

<sup>‡</sup> Auteur correspondant: mikael.declercq@uclouvain.be

<sup>§</sup> Auteur correspondant: mariane.frenay@uclouvain.be

trainé un changement considérable de la coloration du cours Projet de formation. Notamment, ce décret implique que l'étudiant·e doit se voir attribuer une note pour chacun de ses quadrimestres de cours. Le scénario pédagogique qui proposait une " simple " validation du cours a dû trouver un équilibre pour maintenir sa philosophie (l'accompagnement de l'étudiant·e) tout en respectant les exigences du décret (notation des unités d'enseignement).

La présentation à l'ABC-Day montrera comment ce cours, né d'une réforme de programme facultaire, a dû s'adapter aux contraintes d'une réforme systémique : le décret " Paysage ". Nous présenterons la dynamique collaborative adoptée pour y faire face et nous pointerons les indicateurs de l'efficacité des changements obtenus en partant de l'analyse des récoltes de données réalisées auprès des étudiant·e·s d'aujourd'hui et du début de la réforme.

**Mots-Clés:** réforme, accompagnement du changement, dispositif pédagogique

# L'évaluation formative continue et la confection de feedbacks détaillés en réponse à la diversité des profils d'étudiants

Pierre-Xavier Marique <sup>\*† 1</sup>, Maryse Hoebeke

<sup>1</sup> DidaPhys - ULiege – Belgique

Lors de chaque année académique, une série de données, concernant le public d'étudiants en première année de médecine, dentisterie et sciences biomédicales à l'Université de Liège (Belgique), est récoltée dans le cadre du cours de physique inscrit à leur cursus. L'objectif poursuivi suite à la récolte et à l'analyse de ces données, est de pouvoir dresser des profils d'apprentissage et de fournir les conseils pédagogiques et méthodologiques adéquats aux différents groupes. Cela semble indispensable au vu du nombre d'étudiants concernés et particulièrement, de la grande diversité de profils d'étudiants.

Le profilage des étudiants se base sur deux grands types de données : des données dites d'entrée, c'est-à-dire des paramètres sur lesquels l'étudiant n'a plus/n'a jamais eu de moyen d'action (socio-économiques, de formation, de préparation spécifique) et des données de travail durant le quadrimestre (traces de travail en ligne, résultats aux tests formatifs, participation aux remédiations)

Dans ce contexte et dans un souci de suivi de l'évolution de chaque étudiant dans ses apprentissages, un système d'évaluations formatives à intervalle régulier (mensuel) a été mis sur pied dès l'année académique 2018-2019 sur la base des expériences partielles antérieures.

Celui-ci repose sur 5 évènements organisés aux alentours du 15 de chaque mois de septembre à janvier. Chacun de ces tests est exclusivement composé de questions à choix multiples.

Le premier test est soumis aux étudiants lors du premier cours de physique. Il porte sur les prérequis aux études de médecine et dentisterie, à savoir la matière de physique au programme de l'option scientifique de l'enseignement secondaire. Le deuxième test est organisé à l'issue des séances de cours portant sur le premier thème (l'optique pour les étudiants en médecine et dentisterie). Les troisième et quatrième tests évaluent de manière formative les étudiants sur, respectivement, la première et la seconde moitié du cours de physique de premier bachelier. En janvier est organisé l'examen certificatif.

Les résultats de l'étudiant aux évaluations successives seront analysés et compilés de telle façon que celui-ci puisse mesurer son évolution dans l'acquisition de compétences méthodiques et disciplinaires. L'analyse des résultats consistera en une classification des performances de l'étudiant sur la base de la pyramide des taxonomies de Bloom (Bloom, 1956).

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: pxmarique@uliege.be



Après la deuxième et la troisième évaluation, l'étudiant peut venir chercher auprès de l'équipe pédagogique un feedback complet reprenant, selon plusieurs points de vue, son évolution au cours du quadrimestre. Lors de la remise du feedback, l'équipe pédagogique peut alors rapidement conseiller l'étudiant sur ce qu'il peut mettre en œuvre pour améliorer son niveau de maîtrise et mieux performer.

Par ailleurs, un correctif complet reprenant pour chaque question l'énoncé, la réponse correcte, le raisonnement pour y parvenir et l'explication des propositions erronées et fournie à l'ensemble de la population.

**Mots-Clés:** Didactique de la physique, évaluation continue, feedback

## Session 8 - Questionner l'apprentissage

# Le rôle des tiers-lieux éducatifs dans le changement des pratiques des acteurs éducatifs

Maxime Duquesnoy \* 1,2

<sup>1</sup> Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS) – CNRS : UMR8070, Université Paris V - Paris Descartes – Centre des Saints-Pères 45 rue des Saints-Pères 75006 PARIS, France

<sup>2</sup> Atelier de Recherche en Education (AREDOC) – Belgique

Depuis quelques années se développent de nouveaux espaces d'apprentissage et de formation, se désignant eux-mêmes comme des " lieux différents ", ouverts et dans lesquels les espaces ont été repensés, de façon disruptive par rapport aux lieux caractéristiques de la forme scolaire (Vincent, 1994).

De nombreuses appellations sont ainsi usitées pour désigner ces espaces. : Learning Center[1], fablab[2] ou encore makerspace (Berrebi-Hoffman, Bureau, Lallement, 2018). Si ces espaces développent chacun une offre de service qui leur est propre, ils partagent généralement certains points communs comme la mise à disposition d'outils de création et, plus généralement, d'outils numériques mais aussi une certaine philosophie, notamment une large préférence pour les systèmes ouverts et les logiciels libres.

Plus récemment, est apparue l'appellation " Tiers-Lieu " (Burret, 2013), parfois associée à l'abréviation ÉDU pour désigner, de fait, des espaces à vocation éducative. Le développement de ces derniers connaît une certaine évolution en Belgique francophone.

L'émergence de ces dispositifs (Barrère, 2013) invite à la réflexion et au questionnement. Face aux réformes que connaît actuellement l'enseignement, nous pouvons légitimement nous interroger sur l'impact que ces lieux peuvent avoir sur les pratiques, l'accompagnement et, de façon plus large, sur l'identité professionnelle des enseignants. Notre étude comporte plusieurs angles et une démarche graduelle dans l'analyse de ces espaces.

Tout d'abord, notre enquête vise à éclairer ce terrain aux contours peu circonscrits. En effet, dans notre cas, celui-ci est mouvant et faiblement défini à ce jour. L'évolution de ces structures et la création de nouveaux dispositifs nécessite de poser un cadre pour tenter de définir ces " Tiers-Lieux éducatifs ".

Nous dresserons un état des lieux de ces espaces en Belgique francophone et de tenterons de circonscrire leurs objectifs afin de cerner l'impact potentiels que ceux-ci pourraient avoir dans le changement des pratiques des acteurs éducatifs. Nous interrogerons leur offre de service dans l'angle de l'innovation pédagogique et sa possible visée dans un processus d'amélioration continue (Romero, Lille, Patiño, 2017).

---

\*Intervenant

Nous pensons, notamment, au Rolex Learning Center à Lausanne, ouvert depuis 2009 et ayant servi de modèle à de nombreuses évolutions de ce type

Appellation désignant des " laboratoires de fabrication ", largement développés sur base des MakerLab imaginés et développés au Etats-Unis dès le début des années 2000 et qui s'appuient, par ailleurs, sur la philosophie inhérente aux Hackerspace qui se veulent des espaces ouverts permettant aux personnes partageant un intérêt commun de partager leurs connaissances et de développer en commun de nouveaux projets

**Mots-Clés:** Tiers, Lieu, enseignement, innovation, dispositif

# Que sait-on de l'effet du développement professionnel des enseignants sur les apprentissages des élèves ?

Benoît Galand \* 1,2

<sup>1</sup> UCLouvain (Université catholique de Louvain) – Belgique

<sup>2</sup> Institut de recherche en sciences psychologiques (IPSY) – Institut de Recherches en Sciences Psychologiques - IPSY - Place du Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Une des recommandations les plus courantes des recherches, conférences, congrès et rapports en éducation est qu'il faut améliorer la formation continue des enseignants. Ces recommandations restent néanmoins assez vagues concernant le contenu, mais surtout la forme que devraient avoir cette formation en vue d'améliorer l'expérience scolaire des élèves et leurs apprentissages. Cette contribution vise à faire une synthèse des recherches empiriques disponibles qui mettent en relation le contenu et le format des dispositifs de développement professionnel des enseignants, avec l'évolution des acquis scolaires des élèves.

Les recherches à propos des activités visant le développement professionnel des enseignants sont nombreuses et diversifiées. Des synthèses de ce domaine de recherche sont régulièrement proposées dans la littérature internationale. Ces travaux présentent une série d'éléments des dispositifs de développement professionnel comme faisant consensus si l'on veut accroître la probabilité d'aboutir à des changements de pratiques d'enseignement et à une amélioration des acquis des élèves : une centration sur une meilleure connaissance des contenus spécifiques à enseigner et sur la manière de les enseigner, une participation collective et collaborative, une durée et une intensité suffisante (en termes de nombre d'heures de contact) et la présence d'un accompagnateur (conseiller, coach, etc.). Cependant, on peut se demander sur quelles bases empiriques sont formulées ces recommandations, en particulier concernant les effets des activités de développement professionnel sur les apprentissages des élèves.

Étonnamment, l'analyse montre que seul un petit nombre d'études évaluent les effets du développement professionnel sur les pratiques pédagogiques réelles des enseignants (et pas seulement les pratiques déclarées) ou sur les apprentissages des élèves. Et les rares études disponibles montrent que les effets sur les apprentissages des élèves ne sont pas nécessairement cohérents avec les recommandations issues des autres travaux sur le développement professionnel. Au final, nous connaissons peu de choses des effets de la formation continue sur les progrès des élèves quand un dispositif est déployé dans une diversité de contextes et d'établissements par une pluralité de professionnels.

Les résultats passés en revue indiquent que l'on ne peut pas se fier aux caractéristiques des dispositifs de développement professionnel pour juger de leurs effets éventuels sur les apprentissages des élèves. Une implication majeure de ces résultats est que les responsables de l'organisation de la formation continue devraient apprendre comment évaluer de manière critique la qualité et l'efficacité de ce qu'ils financent ou mettent en place.

---

\*Intervenant

**Mots-Clés:** enseignants, formation continue, développement professionnel, apprentissage, élèves

# Les conceptions des futurs enseignants quant aux approches explicite, (socio-)constructiviste et transmissive de l'enseignement et de l'apprentissage en Belgique francophone

Chloé Gravé\* <sup>1</sup>, Marie Bocquillon† <sup>1</sup>, Nathanaël Friant ‡§ <sup>2</sup>, Marc Demeuse¶ <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Mons – Belgique

<sup>2</sup> Université Libre de Bruxelles – Belgique

En Belgique francophone, la liberté pédagogique garantie par la Constitution assure aux formateurs d'enseignants une large autonomie dans le choix des approches pédagogiques et des conceptions qui les sous-tendent. Ces choix, assurés localement, dans les différentes Hautes Écoles et universités, influent potentiellement sur les conceptions pédagogiques des futurs enseignants dont ces formateurs ont la charge. En suivant Nettle (1998), nous faisons ainsi l'hypothèse que la formation initiale des enseignants a un effet sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage chez les futurs enseignants. Nous faisons également l'hypothèse que différentes Hautes Écoles peuvent avoir différents effets, étant donné que les formateurs d'enseignants peuvent adopter différentes conceptions et les transmettre à leurs étudiants.

Notre recherche se base sur Wanlin et Crahay (2015) et a pour but d'identifier les conceptions des futurs enseignants quant à ces approches. Postulant l'existence d'une " doxa " (socio)constructiviste structurant une opposition entre une approche (socio)constructiviste, présentée comme la seule approche contemporaine légitime, et une approche " transmissive ", Wanlin et Crahay (2015) ont construit et validé un questionnaire mesurant le degré d'adoption des conceptions " transmissive " et (socio)constructiviste chez les futurs enseignants. Leurs résultats montrent que les futurs enseignants en formation initiale n'adoptent pas une conception dichotomique des approches de l'enseignement et de l'apprentissage et que beaucoup d'entre eux préfèrent une approche sans rejeter l'autre. Cependant, en suivant Gauthier, Bissonnette et Richard (2007), nous postulons que l'approche de l'enseignement explicite bien que souvent confondue avec une approche " transmissive " caricaturée, est une dimension distincte du modèle, qui doit être appréhendée par des items spécifiques et qui peut être adoptée par certains futurs enseignants en formation initiale.

Un questionnaire incluant ces nouveaux items sur l'enseignement explicite a été conçu, postulant que les répondants peuvent être caractérisés sur trois dimensions non-indépendantes : les approches (socio)constructiviste, " transmissive " et explicite. Ce questionnaire a été administré

---

\*Auteur correspondant: chloe.grave@student.umons.ac.be

†Auteur correspondant: marie.bocquillon@umons.ac.be

‡Intervenant

§Auteur correspondant: nathanael.friant@ulb.ac.be

¶Auteur correspondant: marc.demeuse@umons.ac.be

à 563 futurs enseignants en formation initiale dans 5 Hautes Écoles et une université situées dans deux villes belges francophones en février et mars 2018. Nos résultats montrent qu'il est possible de construire des échelles consistantes mesurant le degré d'adoption des approches " transmissive " et (socio)constructiviste, mais pas de l'approche explicite. De plus, contrairement à Wanlin et Crahay (2015), nous montrons qu'il existe chez nos répondants une faible corrélation négative entre les approches (socio)constructiviste et " transmissive ". Finalement, de façon cohérente avec Wanlin et Crahay (2015), nos résultats montrent que les futurs enseignants développent une conception de plus en plus (socio)constructiviste et s'opposent de plus en plus à une approche " transmissive " au fur et à mesure de leur formation initiale.

## Références

- Nettle, E.B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and teacher education*, 14(2), 193-204.
- Wanlin, P., et Crahay, M. (2015). Les enseignants en formation face aux approches pédagogiques : une analyse en classes latentes. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 251-276.

**Mots-Clés:** Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, approches pédagogiques, enseignement explicite.



## Session 9 - Enseignement fondamental

# Quel est l'impact de la formation sur les conceptions des futurs enseignants préscolaires à propos des pratiques pédagogiques susceptibles de transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires.

Christine Caffieaux \*<sup>†</sup> <sup>1</sup>, Nathalie Genard \*<sup>‡</sup> <sup>1</sup>, Christophe Chanoine \*<sup>§</sup> <sup>1</sup>,  
Laetitia Cherdon \*<sup>¶</sup> <sup>1</sup>, Nathalie Thibaut \*<sup>||</sup>, Patricia Wantiez \*<sup>\*\*</sup> <sup>1</sup>

<sup>1</sup> HE2B – Belgique

Le pacte d'excellence réaffirme le rôle essentiel de l'enseignement maternel. Il rejoint là les propos de la Fondation Roi Baudouin qui rappelle, dans le cadre d'une publication issue d'un travail mené avec toutes les Hautes Ecoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui organisent la formation des futurs enseignants préscolaires : " Un enjeu essentiel {de l'enseignement maternel} consiste à éviter que, dès l'entrée en maternelle, les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires "[1]. Le pacte, tout comme la Fondation, évoque le défi des enseignants face à l'hétérogénéité, la diversité au sein des classes, rappelle l'inefficacité du redoublement et donc la nécessité de trouver des alternatives à celui-ci.

Le diagnostic précoce des difficultés, la différenciation et la remédiation sont les pistes évoquées dans le pacte. Cependant, il nous paraît essentiel de ne pas voir les élèves en difficulté comme présentant un " handicap ", que celui-ci soit considéré comme propre à l'enfant ou au milieu familial. En effet, dans cette perspective, " les interventions dès lors imaginées ont le plus souvent un caractère individuel, qu'il s'agisse d'action de prévention ou de remédiation " (Caffieaux, 2011)[2]. Grâce aux travaux menés depuis plus d'une dizaine d'années, nous savons qu'il n'y a " pas de " handicap en soi mais que c'est à l'école et dans les situations qu'elle impose que certains enfants paraissent connaître des difficultés d'adaptation " (Caffieaux, 2011). Les études récentes portant sur les inégalités d'apprentissage ont montré qu'une grande part des difficultés éprouvées par certains élèves à l'école, et ce dès la maternelle, se situent au niveau de l'identification des enjeux cognitifs et du caractère " second " des tâches (Bautier & Goigoux, 2004[3], Joigneaux, 2009[4]). Pour que chacun puisse profiter des situations d'apprentissage, l'enseignant doit soutenir un décollage de la matérialité de la tâche scolaire, doit accompagner le " faire " du " dire sur le faire ", doit mobiliser cognitivement les élèves à une réflexion pour " faire " et après avoir fait sur " ce que l'on a fait et comment " (Caffieaux, Chanoine et Genard, 2019[5]). L'interaction entre

---

\*Intervenant

<sup>†</sup> Auteur correspondant: ccaffieaux@he2b.be

<sup>‡</sup> Auteur correspondant: ngenard@he2b.be

<sup>§</sup> Auteur correspondant: cchanoine@he2b.be

<sup>¶</sup> Auteur correspondant: lcherdon@he2B.be

<sup>||</sup> Auteur correspondant: nthibaut@he2b.be

<sup>\*\*</sup> Auteur correspondant: pwantiez@he2b.be

langage et action permettent l'entrée dans un processus de secondarisation (Clauzard, 2014). Nous nous sommes inscrits, depuis 2013, en tant que formateurs à la Haute Ecole Bruxelles Brabant, dans un projet visant à conscientiser nos étudiants quant aux pratiques passives et actives des enseignants renforçant les inégalités scolaires. Nous cherchons à cerner l'impact de la formation proposée par la HE2B sur les conceptions et les pratiques de nos étudiants en lien avec la réduction ou le renforcement des inégalités scolaires afin de mieux en cerner les forces et les faiblesses. En ce qui concerne l'impact sur les conceptions[6], nous sommes repartis d'une étude que nous avons menée en 2009 à propos du rôle des échanges enseignants/élèves sur le développement de l'attitude de secondarisation (Caffieaux, 2009)[7]. En récoltant les réactions de nos étudiants face à des verbatims d'enseignants retranscrits lors de cette étude, nous avons tenté de repérer leurs conceptions à propos du rôle des échanges enseignants/élèves sur le développement de l'attitude de secondarisation.

**Mots-Clés:** Inégalités scolaires, enseignement préscolaire, formation initiale

# L'accompagnement personnalisé : vers une dynamique de différenciation collaborative et innovante ?

Anaïs Corfdir \* <sup>1,2,3</sup>, Anne Libert \* † <sup>1,2,3</sup>

<sup>1</sup> Université de Namur – Belgique

<sup>2</sup> IRDENa – Belgique

<sup>3</sup> DET – Belgique

Dans le cadre des travaux du Pacte, la FWB a adopté un décret relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'*accompagnement personnalisé (AP)*. Soutenues par l'administration de l'enseignement, 99 écoles fondamentales se sont lancées dans un projet pilote centré sur l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8. Elles sont accompagnées par des équipes de recherche, chargées d'analyser la mise en place de pratiques de différenciation.

La spécificité du projet réside dans l'engagement d'un enseignant supplémentaire pour mettre en place un *AP*, en collaboration avec l'équipe enseignante.

## Quel changement ?

Par tranche de 50 élèves, chaque école bénéficie d'un mi-temps supplémentaire à consacrer à de l'*accompagnement personnalisé (personne AP)*.

L'équipe de l'UNamur accompagne 48 enseignants et 15 *personnes AP* de profils différents.

## Quel accompagnement au changement ?

Un dispositif de recherche-accompagnement a été mis en place en fonction des contextes et besoins des équipes. La méthodologie de recherche qualitative combine trois aspects :

- La recherche ethnographique (Marchive, 2012[1]) qui permet de recueillir des données qui font état de la réalité du terrain.
- La recherche développement (Loiselle et Harvey, 2007[2]) qui permet de construire des outils sur base des données récoltées.
- La recherche accompagnement (Robin, 2007[3]) qui se nourrit des deux premiers aspects, permet d'adapter et de personnaliser l'accompagnement de chaque école et d'instruire les effets de la recherche.

La démarche est également apparentée à celle de la recherche collaborative. L'objectif étant

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: anne.libert@unamur.be

de co-construire des outils et de formaliser du savoir d'expérience (Desgagné, 1997[4], Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, Couture, 2001[5]) tout en régulant le processus d'accompagnement.

Dans ce projet, l'accompagnement personnalisé est incarné par la *personne AP*, plutôt que d'être encadré par un dispositif ou une démarche. La communication de l'ABC DAY, nous permettra de questionner le rôle de cette personne, qui varie en fonction de son profil et du contexte, mais également les freins et leviers propres à cette pratique nouvelle.

Pour ce faire, nous présenterons le dispositif d'accompagnement des acteurs de terrain, les conditions favorables et les contraintes entourant le changement induit par l'arrivée de la *personne AP*, ainsi que l'entrée des équipes enseignantes dans une dynamique collaborative.

Marchive, A. (2012) " Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique ", *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45 (4), pp. 7-14

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007) " La recherche développement en éducation : fondements, apports, limites ", *Recherches qualitatives*, 27 (1), pp. 40-59

Robin, J-Y. (2007) *Penser l'accompagnement d'adultes : ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses Universitaires de France.

Desgagné, S. (1997) " Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants ", *Revue des sciences de l'éducation* 23 (2), pp. 371-393

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001) " L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation " *Revue des sciences de l'éducation* 27 (1), pp. 33-64

**Mots-Clés:** recherche, accompagnement, accompagnement personnalisé, travail collaboratif, différenciation

# L'apprentissage en lecture en M3, P1 et/ou P2 : focus sur l'analyse des outils de la classe et de l'usage des albums jeunesse

Adeline Germonprez \* <sup>1</sup>, Irène Rinaldo \*

<sup>2</sup>, Françoise Robin <sup>3</sup>, Elsa Roland <sup>4</sup>, Sabine Kahn <sup>4</sup>, Sylvie Van Lint <sup>4</sup>

<sup>1</sup> HEFF – Belgique

<sup>2</sup> HE2B – Belgique

<sup>3</sup> HELDB – Belgique

<sup>4</sup> ULB – Belgique

Notre recherche consiste à s'interroger sur la possibilité de différencier l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et P2 dans un contexte scolaire ordinaire. Pour ce faire, nous avons rencontré 84 enseignants de M3, P1, P2 et les directions de 20 écoles de la Fédération Wallonie Bruxelles participant à une expérience-pilote. L'analyse de nos observations, entretiens et questionnaire nous a permis de co-construire trois méta-outils évolutifs afin de permettre aux enseignants et à l'équipe éducative de se questionner sur la pertinence de leurs pratiques, leur appropriation des outils et leurs effets en termes d'hétérogénéité. Le premier outil est relatif au co-enseignement (Tremblay, 2015, 2017, 2019) et aux pratiques collaboratives (Lator & Perisset Bagnoud, 2010 ; Lator, de Monge & Leal Gonzalez, 2007), Le deuxième concerne les pratiques de différenciation afin d'aider les enseignants à mieux cerner ce qu'ils mettent en place intentionnellement ou non, et les effets en termes d'accentuation ou de réduction des inégalités d'apprentissage (Kahn, 2010). Cette communication présentera plus spécifiquement le troisième outil. Il est subdivisé en deux parties. Une première concerne les outils exploités en classe et la seconde a trait aux albums jeunesse. Le choix d'un outil, d'un manuel, voire d'une méthode d'apprentissage de la lecture n'est pas chose aisée pour tout enseignant. La grille d'analyse que nous présentons s'appuie sur les travaux de Germain (2011), du Csen[1] (2019) ainsi que sur une étude du Groupe des conseillers pédagogiques de Savoie (2014).

Les albums de littérature de la jeunesse donnent de plus en plus à voir un rapport à la culture qui reflète les formes de socialisation des milieux sociaux culturellement bien dotés (Bonnéry, 2010). Dès lors, les usages qui en sont faits ainsi que les multiples possibilités qu'ils offrent sont soumis à des savoirs et des dispositions inégalement partagés socialement (Bonnéry, 2010). S'appuyant sur les études de Van der Linden (2006) et Lécullée (2017), notre grille d'analyse interroge le risque de dérive vers des pratiques élitistes (Boiron, 2015).

Conseil scientifique de l'éducation nationale (France)

---

\*Intervenant

**Mots-Clés:** Différenciation, inégalités d'apprentissage, accompagnement

# Liste des auteurs

- Alonso Vilches, Vincent, 44
- Barbier, Elise, 16
- Baudoin, Noémie, 37
- Baudson, Claire, 30, 39
- Biémar, Sandrine, 30
- Bocquillon, Marie, 62
- Botty, Gaëtan, 30
- Bouchat, Pierre, 12
- Budo, Françoise, 13
- Caffieaux, Christine, 65
- Canzittu, Damien, 23
- Carosin, Emilie, 23
- Chanoine, Christophe, 65
- Chapelle, Gaëlle, 8
- Cherdon, Laetitia, 65
- Compère, Fabienne, 30
- Coppe, Thibault, 16
- Corfdir, Anaïs, 67
- Dahmouche, Hichem, 46
- Danse, Cédric, 27
- De Clercq, Mikaël, 37, 53
- dellisse, sébastien, 37
- Deltour, Caroline, 41
- Delvaux, Bernard, 10
- Demeuse, Marc, 62
- Dupont, serge, 12
- Dupont, Virginie, 18
- Dupriez, Vincent, 5
- Duquesnoy, Maxime, 58
- Fabry, Stéphanie, 16
- François, Nathalie, 44
- Frenay, Mariane, 53
- Friant, Nathanaël, 62
- Galand, Benoît, 60
- Genard, Nathalie, 65
- Germonprez, Adeline, 69
- Godechard, Sabine, 25
- Goffin, Christelle, 44
- Gravé, Chloé, 62
- Guisset, Manuela, 51
- Hausman, Matthieu, 20
- Henry, Valérie, 44
- Hoebeke, Maryse, 55
- Jérôme, Françoise, 44
- Jamin, Virginie, 27
- Kahn, Sabine, 69
- Lafontaine, Dominique, 18
- Leroy, Véronique, 53
- Libert, Anne, 67
- Lothaire, Sandrine, 23
- März, Virginie, 16
- Marique, Pierre-Xavier, 55
- Maroy, christian, 32
- Mathou, Cecile, 34
- Megherbi, Salim, 30
- Muraille, Caroline, 30
- Noël, Stéphanie, 44
- Piedboeuf, Régis, 30
- Pirard, Florence, 44
- Quittre, Valérie, 18
- Rees, Jean-François, 51
- Rinaldo, Irène, 69
- Robin, Françoise, 69
- Roland, Elsa, 69
- Romainville, Marc, 6
- Sarlet, Myriam, 25
- Simons, Germain, 44
- Thibaut, Nathalie, 65
- Van Lint, Sylvie, 69
- Van Nieuwenhoven, Catherine, 16
- Vaneck, Catherine, 39
- Vanmeerhaeghe, Sophie, 48
- Verpoorten, Dominique, 44
- Voz, Grégory, 13
- Wantiez, Patricia, 65
- Wattiez, Rudi, 8
- Werner, Anne-Catherine, 44



