

Françoise Budo

HELMo Sainte-Croix, catégorie pédagogique

Maître assistante en sciences sociales, Option sciences humaines

Pour la classe coopérative verticale *Tenter Plus***A**TELIER 1 : L'ISOMORPHISME, OU « FAIS COMME JE FAIS »**1. TRAVAILLER L'HABITUS
DANS UN COLLECTIF ACCULTURANT**

Dans cet atelier, je vais vous présenter notre système de formation, *Tenter Plus*, une classe coopérative verticale. La thématique de cet après-midi est l'isomorphisme, en terme sociologique, on peut le traduire par le titre de cet atelier « Travailler l'habitus dans un collectif acculturant ». Pour l'exprimer avec des mots moins savants mais plus percutants, on utilisera la formule de Fernand Oury, un de nos maîtres à penser, fondateur de la pédagogie institutionnelle : « Ne rien dire que nous n'ayons fait ». Donc agir avec nos étudiants comme nous souhaitons qu'ils agissent avec leurs élèves.

Dans un premier temps, j'aborderai des ruptures indispensables pour travailler l'identité professionnelle. Ensuite, je présenterai notre cadre organisationnel de départ et sa transformation, le développement de notre dispositif. On continuera par les équilibres que nous recherchons au sein de cette formation. Enfin, nous essayerons de mieux comprendre en quoi *Tenter Plus* pratique l'isomorphisme et la réflexivité critique par deux exemples et en quoi *Tenter Plus* est un collectif acculturant, comment il tente de transformer les modèles culturels, les modèles identitaires, d'identification.

Les ruptures

Nous sommes convaincus que pour travailler à la transformation des représentations du métier d'enseignant, un certain nombre de ruptures doivent être vécues. Ce qui est à l'ori-

gine de cette conviction, je n'aurai pas le temps de le développer et ce n'est pas l'objet de mon propos. Je vais juste l'évoquer par une prémisse, « L'École va mal ! » et quelques constats : la multiplication des dépressions et autres maladies chez les enseignants ; le nombre de jeunes enseignants qui quittent le métier ; l'ennui exprimé par nombre d'élèves sur les bancs de l'École ; le taux d'échec et de redoublement ; les écarts de résultats entre riches et pauvres, bref la dualisation de l'enseignement. Ces constats nous ont conduits à réaliser un certain nombre de ruptures pour transformer la posture enseignante, pour mieux envisager les apprentissages de tous, étudiants et élèves.

Voici cinq grandes ruptures auxquelles nous invitons : 1° apprendre à apprendre relève plus d'une implication du sujet, d'un engagement dans un processus de formation que d'étudier pour réussir des examens ; 2° le savoir est construit, il évolue, ce n'est pas un donné, un objet immuable, sacré auquel on ne peut toucher ; 3° arrêter d'être un formateur qui déverse tout son savoir mais bien être celui qui organise des dispositifs de médiation entre les apprenants et les apprentissages ; 4° arrêter d'être dans l'idéologie du don mais bien plus soigner nos situations d'apprentissage ; 5° enfin arrêter de croire que l'école obligatoire pour tous jusqu'à 16, 18 ans est une école qui offre les mêmes chances à tous mais s'engager dans une lutte active contre les inégalités.

Pour entraîner ces ruptures, des conditions spécifiques de formation sont nécessaires, ce qui nous conduit à expliquer le cadre organisationnel dans lequel nous nous inscrivons et sa transformation.

Le cadre organisationnel, une classe coopérative verticale

Nous formons des futurs régents en sciences humaines, des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. La formation dure trois ans. Le curriculum est composé de trois grandes disciplines : géographie, histoire, sciences sociales et d'une série d'autres cours relatifs à la pédagogie, la didactique, dont les stages bien sûr.

Ces futurs régents en sciences humaines, une fois diplômés, vont enseigner dans le secondaire des disciplines telles que l'étude du milieu au 1er degré, la géographie, l'histoire et des sciences sociales au 2e degré. Dans le qualifiant, ils ont principalement en charge le cours de sciences humaines.

Depuis 8 ans, la majorité des heures de ce curriculum de formation est réorganisée dans ce que nous nommons la classe coopérative verticale. Une classe coopérative verticale, c'est un système intégré qui organise des synergies entre les enseignants, entre les étudiants et les enseignants, entre les étudiants via les différentes disciplines et les différents temps de notre système de formation. Cela nous conduit à changer nos intitulés de

cours en vue de l'organisation d'activités tout en poursuivant bien sûr les mêmes objectifs officiels.

Cette réorganisation comporte trois grands temps : des temps de travail et d'apprentissage (26H/30H) ; des temps d'expression, d'échanges et de communication (2H/30H) ; des temps d'organisation, de régulation et de décisions collectives (2H/30H).

Des équilibres

Dans les temps d'apprentissage, nous cherchons des équilibres : équilibre entre activités verticales, groupement avec des étudiants des trois années (1/3) et horizontales, groupe année, classe (2/3) ; équilibre entre activités fonctionnelles (2/3) et de structuration (1/3) ; équilibre entre activités individuelles (1/4) et collectives (3/4) ; équilibre entre activités dirigées, pilotées par le formateur (2/3) et autogérées, gestion par les étudiants (1/3).

Enfin, tous ces temps doivent également permettre un équilibre entre de l'institué et de l'instituant. L'institué étant ce qui est organisé, prévu et l'instituant, ce qui laisse la place à la création, l'innovation, la contestation, la co-construction.

Pour faire vivre ces différents moments, des prises de responsabilités sont nécessaires tant de la part des enseignants que des étudiants. En outre, des commissions sont organisées. Ces dernières sont des groupes de travail composés au moins d'un enseignant et d'étudiants. Suite au constat de situations insatisfaisantes dans le vécu de notre système de formation, la commission analyse les faits et prépare des pistes d'amélioration de notre système. Ces propositions sont présentées dans un temps de décision comme par exemple le conseil de tous, véritable parlement de notre système de formation.

L'ensemble du dispositif est expliqué dans un programme de formation distribué en début d'année aux étudiants. Celui-ci peut être consulté sur notre site internet, *Tenter Plus*.

Ce programme de formation repose sur la loi de la classe. Pour faire bref, cette loi rappelle deux principes : on est à l'école pour apprendre, on doit donc s'impliquer, on croit en l'éducabilité de tous, mais chacun est sujet — deuxième principe — et peut donc exprimer son refus, ce qui à première vue est en contradiction avec le premier principe. C'est bien pour cette raison que nous avons des espaces de paroles.

Afin d'obtenir le détail, le descriptif des activités des différents temps de notre système de formation, je vous invite à consulter le programme sur le site internet. Ne vous étonnez pas du nom de certaines activités, ces termes constituent un vocabulaire, un langage propre à notre dispositif et participe à l'acculturation, à la construction d'une identité commune.

C'est l'ensemble du dispositif de formation, composé de ces trois temps, de toutes les activités, des responsabilités, des commissions qui contribue à la pratique d'un isomorphisme généralisé et d'une réflexivité critique généralisée. « Le tout vaut plus que les parties ». Pour mieux comprendre, deux activités vont être développées ci-dessous.

Isomorphisme

Un bel exemple d'activité pour illustrer l'isomorphisme, c'est le projet collectif vertical. Il s'étend sur 80H et débute très vite dans l'année scolaire. Les étudiants partent cinq jours sur le terrain, une année sur deux dans un milieu rural (ex. : Braives, Trélon) et l'année suivante dans un milieu urbain (ex. : Lille, Bruxelles). En fonction du nombre d'étudiants des trois années, trois à quatre groupes sont constitués en verticalité. Les trois quarts des activités ont un caractère fonctionnel : on est sur le terrain, on s'interroge sur le réel, on l'observe, l'explore. Pour comprendre certains aspects de ce réel, des éclairages théoriques sont réalisés, des modèles explicatifs sont construits. L'enseignant a la main pour cinquante pourcents des activités

menées. Ce projet est à la fois interdisciplinaire (géographie, histoire, sciences sociales et sciences de l'éducation) et didactique. L'objectif de production de l'ensemble des activités menées sur le terrain et en classe est de réaliser des séquences de cours en étude du milieu. Autant de séquences sont réalisées qu'il y a de groupes verticaux. Nous invitons donc nos étudiants à reproduire le même type de démarche avec leurs élèves du secondaire pour découvrir un milieu et ses logiques.

La réflexivité critique

Une belle illustration est l'activité 'botroûle', un mot wallon qui désigne le nombril. C'est donc un temps où on va se regarder, non le nombril individuel mais bien le nombril commun afin de mieux comprendre la façon dont nous travaillons ensemble et ce en vue de l'améliorer.

Cette activité se déroule au cours de séances de 2 heures, quatre sont prévues à l'horaire et donc organisées durant l'année scolaire. Des responsables étudiants et/ou enseignants, proposent un 'objet' à analyser, c'est-à-dire un moment de formation insatisfaisant. Lorsque la situation est choisie, elle est travaillée collectivement à partir de la méthode de l'entraînement mental, méthode de résolution de problème développée par des équipes d'éducation permanente, Peuples et Cultures.

Les résultats de cette analyse collective donnent lieu à des traces et parfois à des institutions concernées telles les conseils de tous ou de classe, les commissions ...

Conclusion : un collectif acculturant

La classe coopérative verticale joue le rôle d'une communauté d'accueil qui prend en compte un sujet avec une histoire personnelle et qui le conduit à des ruptures dans la perspective d'un projet professionnel. C'est reconnaître, en l'étudiant, en l'élève : un sujet qui a une origine

familiale particulière, qui est issu ou non d'un milieu favorisé, issu ou non de l'immigration, etc. ; un sujet qui a déjà un parcours scolaire, douloureux ou non, comportant un échec ou non, etc. ; un sujet inscrit à sa manière dans la culture estudiantine. Bref, un sujet singulier participant à un collectif.

Une communauté qui cadre (institué) et qui laisse de l'espace pour l'innovation, la liberté (instituant). Une communauté porteuse d'une éthique relationnelle : posture ni autoritaire, ni copain/copain, ni libertaire mais bien posture de médiation (à travers son dispositif de formation), qui reconnaît le sujet, d'où il vient et qui exige de lui, pour tendre vers un plus ! Cela fait référence à la Loi de la classe présentée ci-dessus et à la triple loi fondamentale que je n'aurai pas le temps de développer mais qui en gros rappelle à l'étudiant qu'il fait partie d'une collectivité, d'une société et que dès lors tout n'est pas permis, possible.

Pour que ce collectif puisse se mettre en place, cela nécessite un travail d'équipe entre responsables du système reposant sur la même éthique. Ce collectif est composé d'institutions, elles permettent la vie ensemble et la poursuite d'objectifs communs tout en laissant la place à ce qui peut advenir. Nous recourons à différentes techniques : techniques de réunion, techniques Freinet. Nous recourons régulièrement à la pédagogie du projet.

Enfin, pour rendre à César ce qui appartient à César et aux auteurs qui nous ont devancés ce qui leur appartient, il est important de signaler que ce collectif acculturant est inspiré lui-même directement de la pédagogie institutionnelle, de la pédagogie Freinet et des mouvements pédagogiques.

Muriel Neven, Maître-assistante en histoire
Nadine Stouvenakers, Maître-assistante en sciences
Haute École HELMo Sainte Croix de Liège

ATELIER 1 : L'ISOMORPHISME, OU « FAIS COMME JE FAIS »

2. SE METTRE EN CHANTIER DIDACTIQUE

Depuis quatre années, la Haute École Libre Mosane Sainte Croix, qui forme des instituteurs maternels, primaires ainsi que des régents, organise un « chantier de didactique des sciences et des sciences humaines ».

Les origines et les fondements du projet

Cinq éléments fondamentaux distinguent ce projet des autres colloques, conférences et ateliers existants.

Premier fondement : un chantier, non un colloque

Il s'agit d'un chantier et non d'un colloque. Comme nous le précisons dans chacun de nos « appels à contributions », il ne s'agit pas de présenter la démarche idéale mais bien de proposer une pratique didactique, comme objet de réflexion et de formation pour tous, y compris pour son auteur. Ce qui est proposé, au cours de cette journée de travail, ce n'est pas quelque chose de parfaitement abouti. Il ne s'agit pas de présenter les résultats finaux d'une recherche terminée, ni même des résultats partiels. Nous ne présentons d'ailleurs pas d'analyses. Nous montrons, concrètement, notre travail, tel que nous le menons. Dès lors, nous faisons bien état d'une pratique.

Deuxième fondement : faire et non pas dire - isomorphisme

Il ne s'agit donc pas de présenter ou de raconter comment on fait (dire)

mais bien de vivre réellement une pratique d'apprentissage (faire). Pour cela, les intervenants sont appelés à faire travailler les participants à l'atelier : il ne s'agit pas de les interroger, de demander leur avis, de donner un cours dialogué, mais bien de placer les participants dans des situations de travail similaires à celles de leurs étudiants. Nous avons le souhait de travailler avec nos étudiants comme nous avons envie qu'ils travaillent, eux, dans leurs classes. Cela nous paraissait naturel de travailler comme cela avec nos collègues. Avec l'idée que pour bien comprendre, il faut faire comme l'apprenant, se mettre à sa place.

Troisième fondement : un outil pour l'analyse plutôt qu'un débat

Chaque atelier est organisé en deux temps (nous y reviendrons ci-après) : un temps de mise en activité d'apprentissage réelle et un temps d'analyse réflexive sur l'activité vécue. Nous avons donc du temps pour analyser ensemble ce que l'on a fait et comment on l'a fait. Pour mener cette analyse, nous avons choisi d'utiliser une boîte à outils, que nous construisons chaque année en fonction du thème travaillé. Il nous semble vraiment important de distinguer et d'imposer les deux temps dans l'ordre prévu (faire d'abord, dire ensuite), un dispositif indispensable, nous semble-t-il, dans la formation des formateurs. Pour former à l'isomorphisme, l'isomorphisme en

gigogne est lui-même nécessaire et pour former à la réflexivité critique, la réflexivité critique est nécessaire en gigogne aussi...

Pourquoi un outil ?

L'outil est là pour orienter le débat sur des aspects méthodologiques afin d'éviter la discussion de type "café du commerce" dans laquelle on n'apprend (presque) rien, une discussion qui serait finalement peu intéressante sur un particularisme de la pratique présentée. Ici, nous tenons à pouvoir généraliser, transférer, même dans des disciplines différentes. Le deuxième aspect, qui est lié au précédent, c'est de pouvoir parler ensemble, d'utiliser un vocabulaire commun, de clarifier ce vocabulaire... Cela nous permet de mettre des mots sur ce que l'on fait, ce qui n'est pas toujours évident. L'outil est créé pour apprendre à analyser, à décortiquer, à lire nos pratiques (et celles des autres). Sans poser de jugement. Enfin, bien sûr, nous sommes encore dans l'isomorphisme : nous voulons former nos étudiants à pratiquer l'analyse réflexive, eh bien pratiquons-la nous-mêmes et donnons-nous des outils pour ce faire. Chacun de ces outils est construit sur le long terme par les maitres-assistants de notre école, au fil des mois qui précèdent la journée de chantier proprement dite. Ces outils résultent d'un échange de pratiques sur le thème choisi et, sous-jacents à chacun des outils qui a été construit jusqu'ici, il y a des présupposés théoriques principalement constructivistes.

Quatrième fondement : sciences et sciences humaines

Pour comprendre ce quatrième fondement, il faut revenir vingt ans en arrière, dans la tête d'un de nos collègues, le sociologue Jacques Cornet. Lorsqu'il lit « La didactique des sciences » d'ASTOLFI et de DEVELAY, il est frappé par les points communs avec les sciences humaines : tout est transférable dans les sciences humaines ! Or, justement, la didactique des sciences humaines

(en tout cas en sciences sociales ou en histoire) est très peu présente : rareté des publications, quasi-absence de thèses de doctorat (contrairement à la didactique des mathématiques, par exemple, ou à celle des sciences, où de nombreuses thèses sont publiées dans le monde). De là, est née l'idée que dans la mesure où la didactique des sciences a une longue tradition de recherche (que les sciences humaines n'ont pas) et puisque les deux disciplines ont de nombreux points communs, il y aurait beaucoup à gagner en réfléchissant ensemble, en se posant les mêmes questions didactiques. Les sciences humaines ont à apprendre des sciences, mais les sciences peuvent y gagner aussi, car l'habitude du regard critique des sciences humaines peut leur apporter beaucoup ! Dès lors, quand nous avons commencé à travailler sur ce chantier, nous avons d'emblée réfléchi à des thématiques transversales et à des outils qui pouvaient aussi bien interroger les sciences que les sciences humaines.

Cinquième fondement : un lieu de co-formation pour les Hautes Écoles

Nous voulions aussi créer un lieu pour communiquer ce qui se fait dans les Hautes Écoles et donner une place aux comptes rendus de pratiques de formations. Comme il n'existe pas de lieu de formation et d'échanges des formateurs d'enseignants, nous voulions créer ce genre d'espace : il y avait donc clairement une intention de co-formation. Les maitres-assistants des différentes disciplines des catégories pédagogiques sont souvent livrés à eux-mêmes ; les plus jeunes d'entre eux soulignent particulièrement cette initiative comme positive car elle répond à leurs besoins.

Qui fait quoi pour qui ?

Les participants à ce chantier sont aussi les formateurs. Nous recrutons donc dans nos rangs : principalement

des maitres-assistants des Hautes Écoles, des didacticiens des universités, mais aussi des conseillers pédagogiques et des inspecteurs des disciplines concernées.

Les thèmes retenus pour les 4 premières éditions

« Chercher pour apprendre ou apprendre à chercher »

pour questionner le constructivisme en sciences et sciences humaines ;

« D'une pierre, deux coups, faire des sciences (humaines) et apprendre autre chose »

pour travailler les compétences cachées, ou secondaires, et souvent, pas si secondaires que cela ;

« Faire sens, faire science »

pour questionner les soubassements épistémologiques de nos méthodologies ;

« Induire et déduire, il faut conduire »

pour travailler le cadrage de nos activités de conceptualisation.

Organisation d'une journée

La formule de travail est stable et semble appréciée. Chaque inscrit participe obligatoirement à deux ateliers, un de sciences et un de sciences humaines, un le matin et un l'après-midi. Il a pu choisir un de ses deux ateliers et le deuxième lui est imposé. Chaque atelier est organisé en deux temps : un temps (1H30) de mise en activité d'apprentissage réelle et un temps (1H) d'analyse réflexive sur l'activité vécue. Les temps communs sont assez réduits, dans la mesure où nous privilégions la mise en activité et la participation active de chacun. L'accueil du matin est l'occasion de présenter le thème abordé, de dire ce qui a guidé nos choix, de s'arrêter sur les éléments qui semblent faire obstacle, sur les choses que nous trouvons difficiles à clarifier. Et, succinctement, nous présentons aussi à tous l'outil créé pour analyser les activités. La mise en commun en fin d'atelier a

pris plusieurs formes selon les thèmes et les années. Le plus souvent, nous avons privilégié les regards croisés des différents ateliers, avec une mise en évidence des moments forts vécus dans chacun d'eux, mais nous avons aussi parfois choisi de présenter une « conférence », plus classique, sur le thème privilégié.

Conclusion

Les forces de notre chantier, celles que nous avons tenté de mettre en avant dans la communication proposée sont l'isomorphisme et l'analyse réflexive. On veut former nos étudiants à pratiquer l'analyse réflexive, eh bien, pratiquons-la nous-mêmes et donnons-nous des outils pour le faire. Les didactiques des sciences et des sciences humaines sont proches et peuvent s'enrichir mutuellement... Les scientifiques s'y retrouvent aussi! Enfin, pointons un autre aspect, dont nous n'avons pas beaucoup parlé mais qui est pourtant essentiel : la co-formation entre co-experts ou praticiens-chercheurs. Ce chantier est en réalité une double co-formation en deux temps. Une première co-formation interne et restreinte : elle se fait entre collègues pour la préparation du chantier afin de choisir un thème, pratiquer entre nous des situations d'apprentissage, construire à partir de celles-ci une boîte à outils à proposer pour l'analyse réflexive. La deuxième co-formation est ouverte et élargie : c'est celle du chantier lui-même, ouvert à tous les formateurs d'enseignants.

Bibliographie

ASTOLFI, J.-P. & DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

Sandrine Scailteur

Haute École de la Ville de Liège, Jonfosse

ATELIER 1 : L'ISOMORPHISME, OU « FAIS COMME JE FAIS »

3. CAHIER DE L'ÉLÈVE ET CAHIER DU FUTUR ENSEIGNANT : LE PRINCIPE DE L'ISOMORPHISME APPLIQUÉ À LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS DE SCIENCES HUMAINES

1. Le cadre d'enseignement

Le dispositif, présenté dans le cadre d'une formation CAPAES, a été expérimenté au cours de l'année académique 2011/2012, auprès d'étudiants - futurs enseignants - de 2^{ème} année de baccalauréat. Afin de concevoir une pédagogie innovante à la Haute École, je me suis basée sur mes observations faites lors de visites de stage ainsi que sur les faiblesses des étudiants.

2. Le constat de départ : les faiblesses des étudiants

Lors de mes visites de stage, j'ai pu constater que non seulement les étudiants n'utilisaient pas les notions théoriques envisagées aux cours de sciences sociales, mais encore qu'ils utilisaient des sources parfois peu pertinentes et ce, sans aucune profondeur d'analyse.

De plus, les étudiants familiarisés depuis peu avec les sciences sociales ne voient pas toujours l'enjeu de cette discipline et peinent parfois à dépasser leurs représentations des matières enseignées afin de construire un savoir scientifique, basé sur autre chose que sur le sens commun. Du fait que nous sommes à la fois sujets et objets des sciences sociales, peut résulter une fausse impression de facilité des matières envisagées.

La diversité des sujets à aborder dans les leçons de stage m'a montré à plusieurs reprises que je ne pourrai

pas les envisager dans leur ensemble. Il m'a donc semblé plus judicieux « d'apprendre à apprendre » plutôt que d'apprendre des savoirs. « Ne pas dire ce qu'on pense mais faire ce qu'on croit juste ».

Dès lors, plutôt que de vouloir leur transmettre des savoirs inutilisables en quantité, j'ai décidé de procéder par *isomorphisme* : enseigner comme je voudrais les voir enseigner auprès de leurs élèves de 3^{ème} secondaire. Former les futurs enseignants comme on voudrait qu'ils forment les élèves de secondaire. Ils vivent un dispositif qui les amène à questionner leurs représentations à la fois sur un thème d'actualité - le sentiment d'insécurité - et sur leurs représentations de ce qu'est une « bonne » leçon de sciences sociales et, ensuite, à confronter ces représentations à celles des autres étudiants.

Le dispositif suivant représente la 1^{ère} étape d'un processus et permet de disposer, au terme de celui-ci, d'un « bon » exemple de leçon sur un thème d'actualité et surtout d'une marche à suivre afin de s'interroger sur des méthodes à employer à l'avenir dans leurs préparations de leçons.

3. Le dispositif

Le thème retenu dans le présent travail est celui de l'insécurité. Si le cours de sciences sociales consiste à déconstruire les fausses évidences, nous avons voulu dépasser l'idée couramment répandue selon laquelle

« nos villes sont de plus en plus dangereuses ».

La leçon présentée consiste à déconstruire le sentiment d'insécurité à l'aide de l'analyse de données quantitatives et qualitatives. Les étudiants devront réaliser plusieurs tâches successives qui devraient leur permettre d'acquérir un regard critique sur les chiffres de la délinquance et de l'insécurité. Au terme de cette leçon, une évaluation leur sera proposée afin de mesurer cette capacité d'analyse.

À la suite de chacune des tâches proposées, les étudiants sortiront de leur posture d'élèves du secondaire pour réfléchir aux choix posés : qu'est-ce que le professeur a voulu exercer à travers cette activité ? Pourquoi a-t-il employé cette méthode ? Comment pourraient-ils, eux, l'améliorer ? Mais aussi, et surtout, comment procéderaient-ils s'ils devaient, eux-mêmes, concevoir un processus d'apprentissage ?

Au terme de cette première étape, après avoir réalisé et corrigé l'évaluation, les étudiants seront invités à se poser en praticiens réflexifs. Il s'agit, à ce moment-là de la leçon, de pouvoir asseoir les éléments de didactique acquis et indispensables pour l'exercice du métier. La capitalisation de cette réflexion est contenue dans une série de « fiches didactiques ».

Le dispositif didactique imaginé est composé de deux cahiers et d'un ensemble de fiches didactiques. Le premier cahier est celui de l'élève.

Pour commencer, les étudiants endossent le rôle d'élèves de 3^e année de secondaire, public auquel ils devront s'adresser. Cela leur permet d'aborder une matière complexe, d'une façon qui peut sembler ludique, avec des exercices variés. Dans le but de déconstruire le sentiment d'insécurité, ils devront successivement analyser des données quantitatives et qualitatives, sur les chiffres de la délinquance et de l'insécurité.

Ce cahier représente un modèle de référence en didactique pour l'élabo-

ration de leurs futures leçons, mais il leur fournit également des notions théoriques leur permettant d'élucider la problématique.

Au terme de la séquence, une évaluation leur sera proposée afin de mesurer leur capacité d'analyse et de vérifier l'acquisition d'un regard réflexif sur les chiffres de la délinquance.

Le second cahier est celui de l'apprenti-enseignant/du professeur.

Après chaque exercice, les étudiants quittent leur posture d'élèves du secondaire et sont amenés à réfléchir aux choix opérés : en quoi pouvons-nous estimer que la problématique de départ est une « bonne » problématique ? Comment pourrions-nous l'améliorer ? Comment opérer le transfert didactique de notions complexes ? Comment apprendre à analyser des données quantitatives ?

Ensuite, les étudiants devront montrer leur capacité à utiliser la méthode appropriée dans une tâche similaire ; d'abord, en guise d'évaluation formative, ensuite, en guise d'évaluation sommative.

Ainsi, étape par étape, le formateur fournira une fiche didactique pour progresser dans la démarche de résolution de problèmes figurant dans le cahier de l'élève. En capitalisant ces fiches, et par là, leur démarche réflexive, ils disposeront, au terme de la leçon, d'un « vadémécum » de didactique des sciences sociales. Ils seront ainsi à même de rédiger une synthèse des conditions essentielles requises pour la préparation d'un support de cours.

Afin d'aiguiser davantage la réflexion, le premier cahier, celui de l'élève, contient des imperfections volontaires qu'il s'agira de corriger. Le second cahier contiendra des explications relatives aux erreurs à ne pas commettre ainsi que des propositions pour éviter ces erreurs. Les exercices imparfaits seront corrigés.

L'ensemble des fiches didactiques ainsi capitalisées n'est pas à considérer

un livre de recettes qui aurait pour conséquence de figer la démarche. Il s'agit plutôt de recenser les questions à se poser et les étapes à franchir quand on veut construire une leçon de sciences sociales. Chacun devra donc se l'approprier, s'y exercer et surtout l'enrichir tout au long de sa pratique.

Par ce travail, la démarche de pratique réflexive, indispensable dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants, est ainsi amorcée.

Ainsi, les étudiants seront amenés à acquérir de plus en plus d'autonomie dans la construction de leurs leçons. À l'issue de cette leçon sur la déconstruction du sentiment d'insécurité, les élèves vont devoir s'exercer eux-mêmes et produire le « cahier du prof » et le « cahier de l'élève » sur une nouvelle problématique, c'est-à-dire s'exercer à leur futur métier d'enseignant.

À partir d'un ensemble limité de documents pertinents sur un nouveau thème - par exemple « l'immigration : les étrangers nous prennent notre travail » -, les étudiants seront amenés à formuler une problématique de départ ainsi qu'à présenter l'analyse détaillée d'un des documents.

Bien qu'il soit préférable que l'évaluation finale soit individuelle, cette étape pourrait être réalisée en équipe. Il ne s'agit donc pas d'un travail « de groupe » dans lequel on se partage les tâches, mais bien d'un véritable travail « d'équipe », dans lequel chacun utilise ses compétences pour réaliser un objectif : construire une leçon de sciences sociales. À ce stade, le défi est commun et l'erreur est encouragée.

Ce mode de travail reflète celui des futurs enseignants. Même si ces derniers n'auront sans doute pas à leur disposition d'équipe pédagogique pour travailler avec eux en sciences sociales, ils seront sans doute invités à participer à d'autres projets au sein de l'établissement. Par ailleurs, cette leçon pourrait faire l'objet d'une expérimentation entre pairs.

En fin d'année, les étudiants disposeront ainsi d'un cahier de leçons validées (même s'il est évolutif vu qu'il est en lien avec l'actualité, d'où la nécessité d'actualiser ses données).

4. Retour réflexif sur le dispositif

Si l'objectif général est celui de pouvoir réaliser une leçon (le cahier du professeur et le cahier de l'élève) de sciences sociales, d'utiliser les savoirs et de se frotter à la didactique propre à cette discipline, les objectifs opérationnels sont multiples :

- Être capable de formuler une situation problème, destinée à dépasser le sens commun.
- Être capable de formuler de « bonnes » questions, visant véritablement à vérifier la compréhension des élèves.
- Être capable d'identifier les besoins des élèves dans un cours de sciences sociales. Faut-il partir des intérêts des élèves ? Pourquoi la problématique retenue a-t-elle du sens ? Il s'agit de dépasser stéréotypes et préjugés issus du sens commun, à partir des événements de l'actualité.

- Être capable de planifier ses leçons. Par quoi commencer et surtout où s'arrêter ? Pour y répondre, il est indispensable que les étudiants aient une vision précise du but qu'ils poursuivent et celui-ci est défini par l'évaluation finale.
- Être capable d'organiser des évaluations formatives en cours de séquence. Celles-ci visent notamment à vérifier la capacité d'analyse des documents.
- Être capable de prendre part à un travail d'équipe. Mettre ses compétences en commun dans le but de parvenir au même objectif. Confronter les réponses différentes face à un obstacle proposé par le formateur.

Chacun de ces objectifs opérationnels donne lieu à une fiche didactique expliquée dans le dispositif. Lors de la réalisation de leurs leçons, pour rencontrer chacun de ces objectifs, les étudiants pourront se référer aux notes prises lors des séquences en grand groupe.

Le constat de base résidait dans l'idée d'équilibrer davantage contenu et méthode puisque nous avons observé

en stage que les étudiants n'utilisaient pas les contenus enseignés.

Au départ, les étudiants recevaient une quantité importante de matière mais qui demeurait inutilisable : souvent, par manque de temps, nous n'avions que peu d'occasions de vérifier le transfert didactique de chacune de ces matières dans leurs futures leçons. Or, plutôt que de rééquilibrer, à vouloir trop mettre l'accent sur l'analyse et sur la didactique, la démarche peut sembler longue et répétitive au détriment des savoirs. Il s'agit d'un effet pervers du modèle.

Ceci dit, plus vite la démarche est adoptée en début de formation voire partagée entre collègues, plus vite les élèves ont capitalisé leurs réflexions didactiques et seront autonomes pour construire leurs leçons.

La faiblesse du bagage théorique acquis en choisissant cette manière de faire pourrait être contrebalancée en 3^{ème} année par l'approfondissement de la théorie, grâce à un recueil de sources sociologiques théoriques. Les élèves devraient être capables de se constituer un dossier personnel théorique mobilisable pour les thématiques similaires.

ATELIER 2 : FORMER DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

1. FORMER LES MAITRES DE STAGE À L'ENCADREMENT DES FUTURS ENSEIGNANTS EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES.

DESCRIPTION D'UN DISPOSITIF ORIGINAL

Introduction

Par leur nature professionnalisante, les études de bachelier instituteur placent la pratique de terrain au cœur de la formation qui les concerne en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour les étudiants, les stages et les 14 semaines minimum qui leur sont consacrées durant les deux dernières années d'études constituent des moments phares de la formation. Les enseignant(e)s qui les accueillent dans leurs classes et encadrent leur travail, que l'on appelle chez nous les « maîtres de stage », en sont donc des acteurs incontournables. Institutionnellement pourtant, rien n'est prévu pour leur apprendre à assurer ce rôle et à traduire leur expertise de la classe en actions de formation. En ce sens, ils constituent un « groupe à part » parmi les formateurs d'enseignants.

Cette communication vise la description du dispositif de formation intitulé « Maître de stage : une fonction spécifique ou Comment accompagner plus efficacement de futur(e)s instituteurs(trices) préscolaires lors de leurs stages dans ma classe ? » proposé aux enseignants préscolaires maîtres de stage par la Haute École Robert Schuman via l'IFC (Institut de Formation en cours de Carrière).

1. Contexte et intentions

L'expérience de l'enseignant maître de stage rend son analyse de la classe

largement intuitive. Décrire son terrain d'exercice, faire part de son expérience d'enseignant dans sa classe, en dégager une démarche pédagogique et la communiquer à autrui, ce qui n'est pas forcément évident, sont pourtant des attitudes qu'il doit adopter, tout comme il doit être capable d'échanger constructivement avec le stagiaire sur les prestations réalisées si on souhaite que ce dernier évolue. Et tout cela, l'enseignant qui accueille un stagiaire dans sa classe doit en être capable sans aucune formation, ce que la récente évaluation de la formation initiale des enseignants n'a pas manqué de mettre en évidence.

Si, en Fédération Wallonie Bruxelles, la mission principale des hautes écoles est de dispenser la formation initiale, elles peuvent aussi, dans la mesure des moyens humains et financiers dont elles disposent, assurer des missions de formation continuée, de recherche appliquée et de service à la société. Dans ce cadre, notre département (département pédagogique de la HE Robert Schuman) organise un certain nombre de formations à destination des enseignants du fondamental et du secondaire, dont celle que je me propose de vous décrire aujourd'hui.

En tant que maître-assistante en pédagogie, une partie de ma charge est consacrée à l'encadrement des stages dans la section préscolaire. Lors de mes visites dans les classes, je suis régulièrement interpellée par un certain nombre de difficultés, perçues

et relayées ou non, auxquelles sont confrontés les enseignants maîtres de stage dans l'encadrement de nos étudiants.

Conscient des lacunes en matière de formation des maîtres de stages, notre département a introduit début 2011 deux propositions de formation (l'une destinée aux enseignants de l'enseignement primaire, l'autre à ceux du préscolaire) sur cette thématique auprès de l'IFC (organisme reconnu pour proposer les formations continuées dans notre Fédération), qui les a acceptées. Depuis la rentrée dernière, les deux formations sont accessibles aux enseignants du fondamental qui souhaitent y participer (sans entrer dans les détails, en Fédération Wallonie Bruxelles, 6 demi-jours de formation par année scolaire sont obligatoires).

2. Préparation de la formation et socle théorique

a. Les difficultés du maître de stage

Mes constats de terrain, la consultation d'un ensemble d'ouvrages traitant du rôle du maître de stage et des conclusions de plusieurs recherches — notamment celle coordonnée par KAHN et REY (ULB, 2001) et DONNAY et COLL. (FUNDP, 2001) — m'ont permis d'identifier les principales difficultés auxquelles est confronté le maître de stage lors de l'encadrement de stagiaires :

- il ne se pense pas formateur ;
- il n'est pas sur la même longueur d'onde que les enseignants des Hautes Écoles ;
- il est en questionnement et/ou difficulté par rapport à l'évaluation;
- les stagiaires s'estiment peu ou pas reconnus par certains maîtres de stage.

b. Les compétences du maître de stage

Les professionnels se construisent progressivement un savoir sur leur métier, leurs relations aux autres, leur institution et sur eux-mêmes grâce à leurs expériences de terrain. L'enjeu de l'apprentissage par les pratiques est d'explicitement un savoir le plus souvent implicite. Il s'agit de mettre en mots ce qu'on fait et d'aider à apprendre au départ de situations de travail. Pour un maître de stage, c'est faire part de sa propre expérience d'enseignant, en dégager une démarche pédagogique et la communiquer à autrui, ce qui n'est pas forcément évident. L'enseignant maître de stage doit néanmoins pouvoir effectuer ces démarches, tout comme il doit être capable d'échanger constructivement avec le stagiaire sur les prestations réalisées.

Au départ des travaux de Chenu (2000), KAHN & REY (2001), CHARLIER & DONNAY (2008) et de BECKERS (2010), 4 compétences caractérisant le maître de stage peuvent être mises en évidence :

1. Analyser une situation d'enseignement et préciser ses contraintes et ses ressources pour l'action pédagogique. Il s'agit de permettre aux participants d'apprendre à décrire leur terrain d'exercice avec les contraintes (matérielles, didactiques, institutionnelles,...) qu'il présente et les possibilités qu'il offre mais aussi à formuler et à justifier leurs choix pédagogiques et didactiques.
2. Formuler et justifier les choix pédagogiques et didactiques posés. Il

s'agit d'amener les participants à établir la cohérence entre leurs choix et les situations d'apprentissage évoquées et d'indiquer le caractère relatif de ces choix, leur capacité de recherche et d'ouverture au questionnement par rapport à d'autres.

3. Échanger dans une perspective réflexive avec un stagiaire. Sont travaillées à ce niveau l'importance de s'abstenir de tout jugement sur la personne, la demande de description par le stagiaire de ce qu'il a réalisé et la comparaison avec ce qui a été fait, les contradictions des choix posés, ...
4. Évaluer en décrivant les progrès dans les prestations du stagiaire.

c. Méthodologie

Selon moi, cette formation ne pouvait être envisagée qu'au départ d'une méthodologie constructiviste et ce pour deux raisons fondamentales. D'une part, parce que je n'envisage pas l'apprentissage comme une transmission de contenus mais comme une construction de connaissances. Ensuite, parce que les enseignants qui participent aux formations en cours de carrière attendent des « outils » directement utilisables lorsqu'ils viennent en formation, il importe donc que l'on parte de leurs expériences en tant que maîtres de stage.

Dans cette optique, j'ai pensé amener les participants à décrire la complexité du rôle du maître de stage au départ de leurs expériences et/ou représentations personnelles. De la même manière, il me paraissait intéressant que les participants à la formation mettent au jour leur motivation à endosser la fonction de maître de stage, tout comme les gestes du métier qui leur paraissent essentiels à faire acquérir à des novices. Enfin, j'ai réfléchi à diverses mises en situation qui pouvaient leur permettre de partir de leurs conceptions pour les faire évoluer. J'y reviendrai dans la section suivante.

3. Les temps forts de la formation

La formation tente tout d'abord, via une collecte des représentations, d'amener les participant(e)s à **prendre conscience de toute la complexité de leur fonction** en ciblant les principales difficultés auxquelles ils(elles) peuvent être confronté(e)s, en référence à KAHN & REY (2001) :

- les tensions vécues par les maîtres de stage entre la responsabilité de leur classe et la nécessité de former un novice ;
- les tensions entre la logique de terrain et les logiques de formation des Hautes Écoles ;
- les tensions entre la logique de formation qui devrait être celle du maître de stage et la nécessité d'évaluation qui le met en porte-à-faux vis-à-vis du stagiaire et/ou de la Haute École ;
- les tensions que vivent les stagiaires qui veulent à la fois être reconnus en tant que jeunes adultes futurs enseignants ainsi qu'en tant qu'étudiants ayant besoin d'une formation.

Elle leur donne ensuite l'occasion de **réfléchir aux raisons pour lesquelles ils ont souhaité devenir maîtres de stage, à leurs atouts en tant qu'enseignants et de préciser les aspects et gestes du métier qu'ils souhaitent favoriser chez les stagiaires**. Il s'agit ici de renforcer la motivation intrinsèque des maîtres de stage par l'explicitation de la manière dont ils exercent leur profession et des compétences qu'ils souhaitent transmettre aux étudiants qu'ils accueillent (RAYMOND & LENOIR, 1998).

La formation se poursuit par le **développement des compétences fondamentales** du maître de stage à travers diverses mises en situation :

- La compétence *Analyser une situation d'enseignement et préciser ses contraintes et ses ressources pour l'action pédagogique* est travaillée par l'intermédiaire d'un jeu de

rôle durant lequel les participants présentent leur établissement et leur classe au stagiaire. Car si, au quotidien, l'enseignant maître de stage analyse intuitivement ses situations d'enseignement pour proposer à ses élèves des activités qui leur permettront d'évoluer, l'analyse explicite, celle qui concerne la description de son « terrain d'exercice » à d'autres, les stagiaires en l'occurrence, ne va pas forcément de soi pour lui. Le maître de stage doit donc pouvoir favoriser la découverte et l'intégration des caractéristiques propres à la classe, et plus largement de celles du milieu professionnel, dans lequel le stagiaire sera amené à évoluer. Chaque classe a sa culture spécifique, ses modes de fonctionnement particuliers, ses règles, explicites et implicites, propres, il importe donc que le maître de stage puisse détailler les contraintes et ressources de celle-ci : les caractéristiques matérielles (aménagement du local et ses exigences, matériel disponible...), la nature de la matière enseignée et sa didactique, le niveau scolaire, l'organisation de l'établissement, les programmes, la nature des contrôles hiérarchiques, les caractéristiques psychologiques et/ou sociologiques des élèves, les attentes des parents, ... L'ensemble de ces éléments est consigné dans une section du « contrat de stage » dont nous initions l'élaboration au cours de la formation. J'y reviendrai.

- La compétence *Formuler et justifier les choix pédagogiques et didactiques posés* est travaillée, au même titre que la première, dans le jeu de rôle visant la présentation de l'établissement et de la classe au stagiaire. Durant celui-ci, il est en effet aussi demandé au maître de stage de détailler à l'étudiant des situations objectives, ainsi que les options pédagogiques prises pour s'y adapter. Cette seconde compétence est également favorisée par

l'élaboration d'un « contrat de stage » où une section est également consacrée aux choix pédagogiques que l'enseignant considère comme légitimes.

Être maître de stage, c'est être capable d'expliquer au stagiaire comment on organise sa classe et pourquoi on le fait de la sorte. Si cette deuxième compétence est intimement liée à la première car les caractéristiques matérielles de la situation dans laquelle on enseigne justifient les choix pédagogiques et didactiques que l'on pose, les options choisies par l'enseignant sont régies par ses conceptions de l'enfant, de l'éducation, de la société, de l'éthique, ..., ses valeurs en quelque sorte. Notons d'ailleurs que les choix posés compte tenu du contexte ont déjà été opérés en fonction de ces valeurs. En effet, face aux alternatives possibles en fonction des caractéristiques de la classe, les choix (conscients ou pas) posés sont directement influencés par la manière de concevoir le métier.

Pour PERRENOUD (1994), « dans les métiers complexes, en particulier les métiers de l'humain, on apprend en faisant avec quelqu'un de plus expérimenté ». Pas tant pour l'imiter, mais « pour l'observer et saisir ses raisonnements, ses hésitations, ses manières de vérifier, de décider, d'identifier ses erreurs et de les corriger ». Pour le maître de stage, plutôt que de montrer des pratiques exemplaires pour que les étudiants se les approprient, il s'agit donc de montrer une pratique explicitée, en justifiant ses choix mais aussi en décrivant ses hésitations, ses doutes et ses erreurs.

- La compétence *Échanger dans une perspective réflexive avec un stagiaire* est travaillée par l'intermédiaire d'un jeu de rôle amenant les maîtres de stage participants à s'entretenir avec « leur » stagiaire au sujet d'une activité d'apprentis-

sage que celui-ci a menée. Concrètement, au départ de prestations de stagiaires que je suis allée filmer dans des classes, je demande aux participants d'endosser soit le rôle du maître de stage, soit celui du stagiaire, soit encore d'observer les réactions des deux intervenants. Au terme du jeu de rôle, une mise en commun de ce qui a été vécu et observé est effectuée et un ensemble de « favorisateurs » de l'échange à visée réflexive sont dégagés.

Échanger dans une perspective réflexive avec le stagiaire, c'est l'aider à prendre conscience de sa conduite pédagogique en l'amenant à réfléchir sur lui-même et sur ses manières de faire en tant qu'enseignant. En tant que maître de stage, l'accompagnement du stagiaire ne se limite en effet pas à l'aider à progresser sur le plan pédagogique, même si cela est fondamental. Il s'agit aussi de susciter une réflexion sur l'enseignement et sur la façon de le dispenser. Pour cela, le maître de stage doit favoriser la description par le stagiaire de ce qu'il souhaitait réaliser en début d'activité et la comparaison avec ce qu'il a effectivement fait pendant celle-ci. Il doit aussi lui permettre de mettre en évidence les éventuelles contradictions entre les différents choix posés. Il s'agit en fait que l'étudiant prenne lui-même conscience des difficultés générées par ses choix et par son attitude, des contradictions de ceux-ci, des manques, ... car le simple relevé des lacunes de la prestation du stagiaire par le maître de stage ne lui permet pas d'accéder à une conscience réelle de ce qui pose problème.

Le maître de stage doit s'abstenir de tout jugement sur la personne. Il donne son avis sur une ou plusieurs prestation(s) en veillant à ne pas émettre de jugement trop rapide et ne juge pas le stagiaire lui-même. Car s'il paraît nécessaire d'échanger dans

une perspective réflexive avec l'étudiant, il convient aussi de le faire adéquatement. Être maître de stage, c'est fournir des feedbacks constants, précis et complets au stagiaire, qui lui permettent de prendre conscience de ses forces et lacunes dans les activités pratiques, et donc d'évoluer. En même temps, il ne faut pas que les critiques de ses prestations le déstabilisent trop. Il importe donc que les remarques du maître de stage soient à la fois explicitées en référence à des actions concrètes sans concession mais aussi formulées de façon stimulante et non destructrice. Pour atteindre un équilibre aussi périlleux, le maître de stage adoptera une attitude « formatrice positive ».

- La compétence *Évaluer en décrivant les progrès dans les prestations du stagiaire* est également développée à travers le jeu de rôle durant lequel les maîtres de stage s'entretiennent avec « leur » stagiaire au sujet d'une de ses prestations. En effet, si cette compétence intervient lors de l'évaluation finale du stage, elle est importante aussi, et peut-être surtout, dans toutes les mises en perspective qui seront favorisées en cours de stage.

Les enquêtes réalisées dans le cadre de la recherche menée par DONNAY et COLL. (2001) montrent que le rôle d'évaluateur certificatif place le maître de stage dans une position délicate. Si intervenir dans la certification lui confère une certaine autorité, et donc une forme de reconnaissance, cela interfère aussi avec le rôle d'accompagnant qu'on lui demande de remplir. En tant qu'évaluateur certificatif, le maître de stage est en réalité amené à noter le processus de développement des compétences du stagiaire qu'il est aussi chargé de réguler. Si l'évaluation formative de ce processus est incluse dans ce dernier, il n'en va certainement pas de même pour

son évaluation certificative, d'où sa complexité.

De plus, le contexte dans lequel le stagiaire exerce ses compétences (classes dites plus difficiles, période de l'année où les enfants sont fatigués, ...) influence forcément ses performances, et donc la qualité de ses prestations. Les conditions de l'exercice du métier variant fortement d'un lieu de stage à l'autre, l'évaluation du stage doit tenir compte des spécificités de la classe car si elles peuvent être à l'avantage du stagiaire, elles peuvent aussi parfois le desservir. Le maître de stage joue ici un rôle fondamental car qui mieux que lui peut mesurer l'impact des éléments contextuels sur le travail quotidien avec les élèves ?

Le maître de stage peut avoir la tentation d'exiger une réussite immédiate des prestations du stagiaire et de ne pas prendre en compte l'inévitable progressivité de la formation. Cela va cependant à l'encontre du principe même de toute formation. Il importe donc d'accepter que le stagiaire ne réussisse pas tout d'emblée, et de l'aider tout au long du stage à préciser ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire. L'évolution du stagiaire présuppose que l'on lui permette de prendre conscience de sa progression très régulièrement. Dans cette optique, le maître de stage établira son évaluation du stage en faisant référence aux observations des actes professionnels posés par le stagiaire, à ses attitudes ainsi qu'à ses capacités d'analyse de ses propres pratiques, tout en veillant à décrire l'évolution qui les concerne.

La formation se termine par une **rencontre avec un groupe de formateurs** (psychopédagogues et professeurs disciplinaires) **qui encadrent les stages dans la section préscolaire du département pédagogique de la HERS**. Cette rencontre est l'occasion de partager les attentes réciproques et

de les mettre en perspective avec la réalité de la classe mais aussi de réfléchir ensemble aux améliorations à apporter à la formation et aux relations entre enseignants HERS et maîtres de stage.

4. Le carnet de formation

En début de formation, les participants reçoivent un « carnet personnel de formation » qui consigne l'essentiel du propos « théorique » mais surtout qui comporte diverses rubriques à compléter par les participants :

Motivations du maître de stage et gestes du métier à favoriser

- Mes motivations*
- Mes atouts*
- Les gestes du métier que je souhaite favoriser chez le stagiaire*

Comme je l'ai déjà mentionné, le fait que le maître de stage fasse le point sur sa motivation à endosser cette fonction et le fait qu'il précise la manière dont il exerce sa profession ainsi que les pratiques enseignantes qu'il souhaite que les stagiaires acquièrent grâce à lui, permettent de renforcer sa motivation intrinsèque en tant que maître de stage.

Préparation du contrat de stage

- Ce que je fais découvrir au stagiaire sur MON école :*
 - Son organisation et ses règles de fonctionnement
 - Les modes de collaboration
 - La vie de l'école
 - Les instances de fonctionnement
- Ce que je fais découvrir au stagiaire sur MA classe :*
 - Son organisation
 - Mes choix didactiques et projets en cours

- Le programme, le matériel didactique disponible et la programmation (court et moyen termes)
 - Les objectifs d'apprentissage des élèves
 - Ma manière de gérer la classe (règles, sanctions, ...)
- c. *Quelles sont mes attentes en tant que maître de stage ?*
- d. *Quelles sont mes disponibilités en tant que maître de stage ?*
- e. *Comment amener l'étudiant à expliciter précisément ses objectifs d'apprentissage pour le stage? Quelles questions lui poser pour cela ?*
- f. *Quel type d'aide proposer par rapport aux différents objectifs ?*
- g. *Comment favoriser l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés ?*

Les réponses à ces questions servent de bases aux mises en situation. Pour ce qui concerne l'école, dans un premier temps, par groupes, les participants définissent ce qu'ils pensent devoir partager avec le stagiaire à propos de leur école et de leur classe. Une mise en commun a lieu et une liste d'éléments à mettre en évidence est dressée.

Dans un deuxième temps, au départ de cette liste et individuellement, les maîtres de stage complètent les rubriques pour leur école et pour leur classe. Ensuite, par groupe de 2 participants travaillant dans un même établissement (ou si cela n'est pas possible, dans des établissements de même « type »), ils échangent leurs réponses. Une discussion est suscitée

et une analyse du fonctionnement de l'école s'en suit. Il s'agit ici de permettre aux participants de dégager les valeurs qui fondent la culture de l'école, les règles explicites et implicites en comparant et en confrontant leurs points de vue respectifs.

Dans un troisième temps, en grand groupe, on fait part de ce qui a été retenu dans les différents groupes.

Au niveau de la classe, en petits groupes, à partir de leur journaux de classe, les participant(e)s sont amené(e)s à expliciter les modèles pédagogiques, les choix des stratégies didactiques et pédagogiques, les choix en matière d'évaluation, d'organisation temporelle, les situations d'apprentissage valorisées qu'ils(elles) utilisent dans leurs classes aux membres du groupe.

5. Conclusions

Mon objectif en proposant cette formation est de permettre aux instituteurs préscolaires qui y participent de mieux appréhender leur rôle de maîtres de stage. Après une première année d'expérience, il s'avère que les activités 1° les ont amenés à expliciter les principales difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés, 2° leur ont donné l'occasion de réfléchir aux raisons pour lesquelles ils ont souhaité devenir maîtres de stage et aux aspects et gestes du métier qu'ils souhaitent faire acquérir à des stagiaires, 3° ont favorisé le développement des 4 compétences fondamentales envisagées et enfin, 4° leur ont donné l'occasion de rencontrer un groupe de

formateurs qui encadrent les stages dans la section préscolaire du département pédagogique de la HERS. En somme, les activités ont favorisé chez les participants :

- la prise de conscience de toute la complexité de la fonction (et donc de l'intérêt de la formation) ;
- le renforcement de la motivation intrinsèque en tant que maîtres de stage ;
- la formalisation et la verbalisation de leurs modes de pensée, de décision et de fonctionnement en tant qu'enseignants ;
- l'expression des doutes, des ambivalences des actions quotidiennes ;
- l'observation plus fine des activités d'apprentissage menées par le stagiaire et/ou de ses comportements ;
- l'interprétation des observations effectuées : la formulation d'hypothèses ;
- les relations positives (pas de hiérarchie ressentie, ...) avec les enseignants de la HE.

Je terminerai en reprenant les propos de PERRENOUD, qui précise que « pour que le terrain soit formateur, il ne suffit pas que les stagiaires l'arpentent en tous sens, fût-ce de façon intensive; il ne suffit pas davantage qu'ils y fassent d'intéressantes rencontres. Il faut encore qu'à ces conditions s'en ajoute une autre, déterminante : qu'il y ait sur le terrain des **formateurs à part entière** et des établissements ou des équipes ayant la même identité et la même vocation. »

Michel Xhonneux
Didactique des sciences sociales
Université de Liège

ATELIER 2 : FORMER DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

2. INITIER DE FUTURS FORMATEURS D'ENSEIGNANTS À L'ENCADREMENT, AU DÉBRIEFING ET À L'ÉVALUATION DES STAGES PRATIQUES

Avant de montrer aux participants de cet atelier quelques exemples d'exercices que nous proposons aux futurs formateurs d'enseignants ⁽³¹⁾, nous attirons leur attention sur deux points qui nous paraissent essentiels. Ce ne sont bien sûr pas les seuls, mais ceux dont nous avons privilégié la diffusion pendant le court temps qui nous était accordé. De plus, ces deux points illustrent d'emblée notre intention principale et constante : bousculer les habitudes scolaires, interroger les représentations initiales du métier d'enseignant.

Premier point : nous prôtons l'assistance permanente du maître de stage à tous les cours donnés par le stagiaire et l'interdiction de laisser le stagiaire entrer en classe sans avoir remis sa préparation. Sans préparation et/ou sans maître de stage, le stagiaire n'entre pas en classe, parce qu'il n'a aucune légitimité et que les risques que « cela aille mal » sont très élevés. Nous illustrons ce premier point en lisant un récit — nous en possédons plusieurs — d'une étudiante de l'agrégation seule dans sa classe durant un stage, confrontée à un groupe d'élèves qui refusent de travailler parce que la stagiaire, disent-ils, n'est pas professeur.

Deuxième point : nous expliquons pourquoi nous avons abandonné la vieille habitude de faire le débriefing « sur les bancs » et pourquoi nous conseillons de le différer de quelques jours en fixant, après la supervision, un

rendez-vous avec l'étudiant. Puisqu'il est extrêmement difficile de faire un débriefing précis, complet et serein, nous ne pouvons pas exiger d'un futur formateur d'enseignants qu'il soit d'emblée expert en la matière. Le métier d'enseignant s'apprend et le métier de formateur d'enseignants est un autre métier, qui s'apprend lui aussi. Comme un cours ordinaire, le débriefing se prépare, il ne s'improvise pas. Nous conseillons donc au formateur d'enseignants de reprendre la préparation du stagiaire, de se l'approprier, de prévoir les questions qu'il posera (et leurs réponses), de penser à une approche meilleure et/ou aux amendements qu'il proposerait. De plus, quand le débriefing se fait « sur les bancs », il arrive que le stagiaire, en phase de décompression, entende mal ou n'entende pas les commentaires du maître de stage ou du superviseur. Le débriefing différé sera donc fait dans un climat plus serein avec un stagiaire plus concentré, plus attentif, prêt à revenir sur ses erreurs et à déconstruire ses représentations.

Quand nous disons ou écrivons « déconstruire les représentations, bousculer les habitudes, interroger les routines », nous insistons sur l'importance des mots utilisés. Déconstruire, bousculer, interroger, cela ne signifie pas détruire, anéantir, raser. Nous ne voulons faire tomber que ce qui est illégal (par exemple, la mauvaise habitude de donner des sanctions collectives), mais aussi nous entendons secouer énergiquement tout ce qui est

obsolète, tout ce qui ne répond qu'à une routine qu'on ne sait plus justifier. Dans cette tâche, il est capital de ne pas nous égarer. C'est pourquoi nous gardons comme guides permanents le Décret Missions (spécialement l'article 6) et le Serment de Socrate, qui résume en une phrase remarquablement rédigée par le législateur la ligne de conduite qui doit être celle de tout enseignant : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié ». Dans nos formations, nous faisons aussi sans cesse référence à la notion d'État de droit, où les normes sont hiérarchisées : nous insistons, par exemple, sur le fait qu'un enseignant, en réprimant le manquement d'un élève au ROI ne peut pas violer une norme supérieure.

Voici maintenant trois exemples de situations proposées à nos futurs formateurs d'enseignants.

Cas de figure n°1 : Un texte à lire à voix haute.

C'était au cours de français en 4e ou 5e année. Nous avons vu tous les grands auteurs de la littérature et abordé leurs œuvres. Les textes étaient lus par les étudiants qui se voyaient désignés par le professeur. Un jour, un des élèves a lu le texte, mais de manière saccadée, sans intonation et manifestement avec quelques difficultés. L'ensei-

gnante reprit ce dernier en le questionnant devant toute la classe : « Mais tu es dyslexique, peut-être ? ». Le visage de l'élève s'est coloré d'un rouge tellement vif que tout le monde l'a remarqué... Cette remarque était très mal placée et gratuite à mes yeux : elle ne reflétait que l'énervement de l'enseignante. Étant donné que je connaissais l'étudiant qui avait fait l'objet de cette remarque désobligeante, je pouvais imaginer son malaise ! Lorsque j'y repense, cette situation m'énervait et je ne comprends toujours pas quelles étaient les intentions de l'enseignante...

Nous demandons aux participants d'imaginer qu'ils ont assisté à la scène décrite plus haut et de formuler la première question à poser au futur enseignant supervisé pour l'aider dans ses pratiques réflexives.

Réponse attendue : Qui doit lire à haute voix ?

Notre commentaire : Il n'y a que le professeur qui soit capable de lire convenablement à haute voix (surtout des textes de grands auteurs) car pour pouvoir lire correctement, il faut avoir lu le texte plusieurs fois au préalable ; une bonne lecture, ça se prépare aussi. Pour lire correctement le début et le corps d'un texte, il faut en connaître la fin... L'exercice demandé à l'élève par le professeur ne sera jamais exécuté de façon satisfaisante. L'élève désigné risque de bafouiller, de trébucher... devant tous les autres. En fait, le professeur doit-il lire à voix haute ? Cela ne lui est pas interdit, c'est évident. Mais le souci premier du professeur sera de faire lire tous les élèves en même temps et à voix basse. La bonne question sera alors : « Comment le professeur peut-il vérifier que chacun des élèves (cf. serment de Socrate) a lu le texte proposé ? ». C'est là une question essentielle mais nous n'y répondrons pas dans cette note.

Cas de figure n°2 : Passer au tableau.

J'étais élève en quatrième année du secondaire en cours de mathématiques. Nous préparions les examens de juin et le principe était de faire des séries d'exercices que les élèves allaient corriger au tableau. N'étant pas spécialement doué pour cette matière, j'essayais de faire au mieux. Mais l'enseignante était du genre à pousser ses élèves et ceux qui ne suivaient pas assez vite (ce qui était mon cas) étaient exposés à des sarcasmes. Ce jour-là, quelques élèves ont été victimes de petites « humiliations » à la suite d'un passage au tableau pour tenter de résoudre un problème. Cette situation était déjà passablement énervante pour les élèves mais j'ai eu plus de mal encore lorsqu'à un moment de la séance, l'enseignante m'a arraché la feuille des mains et a commencé à lire ma réponse erronée à l'ensemble de la classe. À ce moment-là, je me suis senti assez énervé et en même temps, je n'ai pas pu trouver une manière de réagir... Je ne savais plus quoi faire et je me suis contenté de ne rien dire... C'est un épisode de ma vie d'élève qui m'a particulièrement marqué parce qu'il s'est déroulé en 2001 et j'y pense encore de temps en temps.

Comme dans le cas de figure précédent, nous demandons aux participants d'imaginer qu'ils ont assisté à cette scène, qu'ils doivent en faire le débriefing et prévoir la question première à poser au stagiaire.

Réponse attendue : en classe, qui doit écrire au tableau ?

Notre commentaire : Le professeur — l'élève ne devrait jamais être envoyé au tableau — parce qu'il a le devoir de faire travailler le plus souvent possible chacun de ses élèves (cf. serment de Socrate) en même temps et non pas un à un en les envoyant au tableau,

au risque d'étaler leurs lacunes, de rendre publiques leurs difficultés et de faire de cet accessoire un instrument d'humiliation. Ajoutons que certains élèves redoutent d'aller au tableau parce qu'ils répugnent à exhiber devant la classe leur corps, qu'ils acceptent parfois mal. Et comme ils n'avouent pas leur gêne, leur refus est souvent interprété comme un manque d'investissement ou comme un acte de rébellion ou...

Le professeur s'interdira pareillement d'arracher la feuille des mains d'un élève et de commencer à lire le cheminement erroné de son exercice à l'ensemble de la classe. Si l'enseignant veut que ses élèves le respectent, il doit commencer par les respecter eux-mêmes. Ainsi commence-t-on à apprendre la citoyenneté (cf. article 6 du Décret Missions).

Cas de figure n°3 : Le verdict de Pontoise.

Le cours de religion débute dans une classe de cinquième année. Il y a 17 élèves. Il est 8h45. Les élèves doivent alors résumer la matière vue au cours précédent. Ils restent tous muets jusqu'à ce qu'une élève désignée par l'enseignante prenne la parole. Son intervention est peu claire. L'élève s'embrouille dans l'explication de notions telles que le « ça », le « moi » et le « surmoi » freudiens. L'enseignante, semblant découragée, reprend alors elle-même l'explication des points principaux du cours précédent. Ensuite, elle rappelle le sujet de la séquence qui les occupe, à savoir « les relations entre les gens ».

À 8h52, elle annonce le déroulement du cours du jour. Aujourd'hui, les élèves vont devoir, par groupes de trois ou quatre, lire et comprendre un texte sur « Le verdict de Pontoise », article traitant d'un cas de viol collectif. Ils se divisent rapidement en groupes, formés, apparemment, en fonction des affinités. Après

avoir distribué une copie de l'article à chaque élève, l'enseignante leur annonce qu'ils ont un quart d'heure pour terminer un exercice. Les consignes qu'elle donne sont claires, courtes et précises: « relever les causes sociales et culturelles du viol collectif et déterminer la vision que les jeunes responsables de tels actes ont de la femme ». Après ce quart d'heure destiné à exercer leurs aptitudes de compréhension à la lecture, les élèves devaient alors débattre et discuter du sujet du texte. Cependant, certains disent ne pas comprendre les consignes et demandent plus d'explications. L'enseignante, cherchant à les aider, répond à leurs questions, donne des exemples, et leur mâche ainsi une grande partie du travail.

Une fois les consignes clarifiées, le travail par groupes peut commencer. Pourtant, tandis que l'enseignante passe d'un banc à l'autre pour aider les élèves, ceux-ci profitent de ce qu'elle s'occupe d'un groupe particulier pour bavarder à voix haute. En outre, affirmant avoir déjà fini l'exercice proposé, certains s'impatientent. L'un d'eux s'exclame d'un ton énervé : « Quand est-ce qu'on discute ? », puis ajoute, le sourire aux lèvres : « On travaille trop, ici ! ». Si ces remarques ont été entendues par beaucoup d'élèves, qui en sourient ou qui acquiescent, elles semblent avoir échappé à l'enseignante qui continue de discuter avec les membres du groupe dont elle s'occupe à ce moment-là.

Il est presque 9 h 20 quand l'enseignante a fini de faire le tour des différents groupes. Elle explique alors les objectifs de l'exercice de lecture qu'elle leur a donné : « appliquer leur réflexion sur le texte à leur propre réalité » et « apprendre à analyser les situations (et les relations entre les gens) dans la vie courante ». Le débat

peut enfin s'ouvrir, mais il ne dure que très peu de temps, le cours finissant à 9 h 20. De plus, dans l'empressement, le professeur a éprouvé des difficultés à canaliser les réponses données de manière désordonnée par les élèves.

Comme dans les deux cas précédents, nous invitons les participants à chercher la question à poser d'abord lors du débriefing. Nous ne considérons ici que les deux premiers paragraphes.

Pour le premier paragraphe, réponse attendue : qui doit faire le rappel en début de cours ?

Notre commentaire : Le professeur, parce que le rappel (une synthèse) ne sera correct, efficace et profitable que s'il a été préparé. Si on contraint un élève à improviser publiquement, son intervention risque d'être balbutiante, maladroite, incomplète, inutile, ... Le professeur fera éventuellement le rappel lui-même mais pour faire mieux, il aura préparé une question de synthèse qui sera proposée à tous les élèves et sur laquelle chacun pourra travailler en même temps sous son contrôle (*cf.* serment de Socrate).

Pour le deuxième paragraphe, réponse attendue : faut-il faire des travaux de groupe ?

Notre commentaire : NON. D'abord parce que de toute façon, l'évaluation sera individuelle. Ensuite parce que dans un groupe, un élève peut souvent se permettre de ne rien faire ou de faire très peu, d'être en quelque sorte un passager clandestin. Dans une équipe, en entreprise, quand un membre ne travaille pas ou mal, ça se sait, ça se voit et il encourt une mise à pied ou un licenciement, et de plus, la production finale en souffre. Dans le travail de groupe, par contre, ce sont les autres qui comblent la défaillance d'un des membres. Le travail de groupe n'a rien à voir avec le travail d'équipe. Les élèves travaillent en groupes tandis que les professeurs travaillent en équipes : ils ont un but commun, ils doivent — ou devraient — travailler ensemble toute

l'année, pendant toute leur carrière à poursuivre des objectifs décrits par leur programme, le projet de l'école et leurs engagements pédagogiques. Les professeurs manifestent d'ailleurs leur mécontentement si leur direction ne veille pas assez à la stabilité des équipes pédagogiques. Les élèves ne travaillent en groupes que momentanément, sporadiquement et la composition des groupes varie suivant les cours et les options. De plus, cette composition peut être inégale, injuste, critiquable et critiquée par certains parents enclins à se manifester pour que leur enfant change de groupe afin d'en rejoindre un autre plus performant.

Quand on dit ou écrit, même dans certains programmes, que les élèves doivent apprendre à travailler en groupes, ne veut-on pas dire ou écrire qu'il faut leur apprendre la vie de groupe ? Cet apprentissage n'est-il pas, le plus souvent, confiné dans des activités « qui ne comptent pas » (par exemple, l'organisation d'un voyage scolaire) ou abandonné à l'informel (par exemple, les relations d'affinités entre élèves) ? Le travail de groupe a peut-être quelques vertus mais il a aussi et surtout des inconvénients incontournables. Encore une fois, nous n'avons pas l'ambition de vider le problème mais de bousculer une routine...

Notes

⁽³¹⁾ Nous avons commencé ces formations au Bénin, à l'École Normale Supérieure de Porto Novo, et à l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique de Lokossa dans le cadre d'un projet de coopération universitaire au développement.

Micheline Gbèha, Directrice de l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) de Lokossa - Bénin

Jim Plumet

Université catholique de Louvain et
Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix (Namur)
Didactique de la physique

ATELIER 3 : L'INSERTION PAR L'ALTERNANCE ?

1. PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AU BÉNIN. ENJEUX ET PERSPECTIVES

Au Bénin, se pose d'une manière particulièrement aiguë la problématique de la qualité de l'enseignement secondaire, et notamment de l'enseignement technique. Face à ce constat, et sous l'impulsion de l'actuel gouvernement béninois, un vaste projet de réflexion et de modernisation de l'enseignement secondaire voit actuellement le jour et la formation continue des maîtres et des enseignants dans les écoles normales a fort heureusement repris depuis 2010. Fermées pendant plus de vingt ans, les écoles normales n'ont pu assurer correctement les formations disciplinaire et pédagogique et beaucoup d'enseignants actuellement en fonction ont été formés « sur le terrain » ou sont des autodidactes. Si le manque de formation pédagogique est bien identifié, ce n'est malheureusement pas le seul problème. De fait, il est difficilement concevable d'imaginer un enseignement technique sans matériel ni ouvrages didactiques... Pourtant, en Afrique subsaharienne - et le Bénin n'y échappe pas -, c'est là une situation malheureusement habituelle et récurrente dans beaucoup d'écoles techniques secondaires, voire supérieures ! L'enseignement technique souffre non seulement d'un sous-équipement didactique endémique mais, par voie de conséquence, les enseignants y pratiquent peu l'expérimentation en classe car le matériel didactique est dépassé, absent ou largement insuffisant par rapport à la taille des groupes pédagogiques. Le rapport au concret étant

peu présent, les compétences didactiques des enseignants n'évoluent que peu, favorisant ainsi un enseignement technique pour l'essentiel théorique, ce qui est un comble ! Enfin, il n'est pas rare que l'on assiste à des séances quelque peu surréalistes où des cours techniques s'organisent sans matériel et où les manipulations se font parfois exclusivement... au tableau noir. Des expériences virtuelles qui ne ratent jamais, mais en déconnexion totale avec la réalité !

Cependant, en Afrique, contrairement à la situation que les collègues belges connaissent dans bon nombre d'établissements, l'enseignement technique et, d'une manière générale, l'École sont encore et toujours vus par les écoliers et par les étudiants comme une chance à saisir, un ascenseur social où les professeurs sont respectés. Dès lors, les membres de l'institution scolaire dans son ensemble jouissent d'un statut social privilégié. Le maître y est parfois omnipotent et force est de constater que son discours est rarement mis en question par les apprenants. Non seulement les professeurs de l'enseignement technique doivent gérer de grandes cohortes d'élèves ou d'étudiants avides de savoir technique, mais encore les seules réponses fournies par l'enseignant sont et resteront théoriques et rarement étayées par des ouvrages techniques ou par l'expérience. L'enseignement technique y est d'une manière générale essentiellement transmissif et peu contextualisé.

L'objectif du partenariat qui sera peut-être mis en place entre le Bénin et la Belgique via un projet de Coopération Universitaire au Développement (CUD) visera à initier chez les enseignants béninois déjà en fonction dans l'enseignement secondaire général et technique un processus de réflexion pédagogique et de formation didactique. L'enjeu est de taille quand on sait que plusieurs milliers d'enseignants (approximativement 11.000) sont dépourvus de formation pédagogique, didactique et parfois même disciplinaire !

Le projet visera à cibler parmi les enseignants ceux qui deviendront formateurs pour leurs pairs. L'approche méthodologique privilégiée pour le développement professionnel de ces tuteurs et, par voie de conséquence, de ces enseignants pour l'enseignement technique, sera basée sur la pratique réflexive, pratique par laquelle l'enseignant prend comme objet d'étude et de recherche lui-même et sa pratique professionnelle. L'objectif sera de faire évoluer les représentations des professeurs déjà en poste, leur enseignement et l'apprentissage qui en découle : c'est le concept de praticien réflexif élaboré par SCHÖN (1993). Cette pratique réflexive initiée d'abord chez les formateurs et ensuite chez les professeurs, devrait produire à terme des modifications durables dans les pratiques d'enseignement. On l'aura compris, c'est de la pratique réflexive initiée en amont du processus par les formateurs que pourra survenir

le changement dans les pratiques d'enseignement.

Pour y arriver, il s'agira, dans un premier temps, de faire émerger les représentations initiales des enseignants relatives aux situations d'enseignement pratiquées au quotidien : Quels sont choix didactiques, pédagogiques et épistémologiques qui sous-tendent une séquence d'enseignement ? Qu'est-ce qui justifie cette approche ? Quel est le savoir initial chez les élèves et en est-il tenu compte ? Etc. Il s'agira, dans un deuxième temps, de faire réfléchir les enseignants sur leurs approches didactiques, pédagogiques et épistémologiques lors de la préparation et de l'organisation d'un cours de technologie. La production de réflexions métacognitives ne peut se faire sans l'aide de cadres de référence appropriés. C'est l'apport d'informations nouvelles qui nourrira en quelque sorte cette réflexion interdisciplinaire. Il nous appartiendra alors d'enrichir cette réflexion par des connaissances, des réflexions et des contextualisations en rapport avec les plans didactiques, pédagogiques et épistémologiques.

Ainsi, sur le plan **didactique**, la manière dont un contenu disciplinaire peut être abordé est multiple (ASTOLFI et DEVELAY, 1989). La matière à enseigner, le type de matériel utilisé, sa sophistication et d'une manière générale la place que tient une expérience ou une manipulation dans un cours de technologie ne sont pas anodins. Dès lors, les expériences « prototypiques », telles qu'elles sont souvent présentées au début du cours, non seulement peuvent tendre à limiter le champ d'investigation de l'élève, mais aussi peuvent ancrer des raisonnements spontanés entachés d'erreurs dont on ne mesure pas toujours l'ampleur. Par exemple, dans quelle mesure une manipulation d'électricité, au demeurant correctement réalisée par l'enseignant, n'induit-elle pas ultérieurement un raisonnement fallacieux ? On connaît la tendance naturelle des élèves à « substantialiser » le courant électrique. Dès lors, l'usage de méta-

phores relatives à la mécanique des fluides peut induire des raisonnements où l'idée même de circuit électrique ne s'avère plus nécessaire... Ce qui constitue un obstacle épistémologique à la recherche de pannes dans une machine électrique, par exemple. Dans l'approche didactique, il s'agit d'amener le futur enseignant à mieux prendre en considération non seulement le savoir qui est l'enjeu de l'interaction avec les élèves mais aussi les difficultés intrinsèques au savoir lui-même. Enfin, les élèves, quant à eux, possèdent initialement des connaissances scientifiques et techniques relatives au cours mais disposent également d'un sens commun lié à leur expérience quotidienne. Les enseignants ont trop souvent tendance à considérer que les élèves sont vierges de tout savoir lorsqu'ils entrent en classe. Ainsi en est-il des nombreuses conceptions spontanées des contenus disciplinaires (VIENNOT, 1996) qui sont celles des élèves. Ce savoir, issu du sens commun, est lui-même produit par différents types de raisonnements naturels qu'il convient de ne pas ignorer pour ne pas les induire voire les renforcer !

Sur le plan **épistémologique**, il nous appartient de placer la démarche initiée par l'enseignant dans un cadre plus large. Une hypothèse du dispositif méthodologique repose sur la prise en compte des conceptions épistémologiques initiales des enseignants et de l'influence de celles-ci sur leurs pratiques didactique et pédagogique. De fait, les conceptions épistémologiques sur la manière dont le savoir se construit ou sur la manière dont les élèves apprennent conditionnent fortement les pratiques des enseignants. Par exemple, l'option néopositiviste selon laquelle l'observation attentive d'un phénomène peut en permettre la compréhension, fait privilégier, par l'enseignant, les activités procédurales au sein du cours. En effet, en choisissant une telle option, on valorise les qualités d'expérimentateur. Cela implique de favoriser les séances de laboratoire aux dépens d'approches

plus conceptuelles... d'ailleurs souvent moins appréciées par les élèves. Cela étant, on peut croire que pour être un bon technicien, il suffit de posséder des compétences d'observateur. Ainsi, dans l'enseignement technique, la pratique courante de « montrer et faire démonter » par les apprenants des objets technologiques (moteurs, carburateur, etc.) renforce naturellement l'idée que l'observation est le seul moyen d'acquisition du savoir pratique et que celui-ci ne peut s'acquérir que par la pratique elle-même. Cette conception de l'apprentissage met alors à distance tout savoir théorique préalable mais aussi limite « le va-et-vient » entre l'observation et la conceptualisation, ce qui pourtant apparaît comme nécessaire dans tout apprentissage. Il est ainsi actuellement inconcevable qu'un technicien en formation ne consulte pas une banque de données ou un manuel d'utilisation d'une machine alors qu'il est en train d'analyser ou de réparer celle-ci. De même, une méthode privilégiant uniquement l'approche théorique ne permettrait pas à l'apprenant d'intervenir sur un dispositif technique qu'il ne pourrait reconnaître sur la base exclusive de ses connaissances. La compétence à développer ici par l'enseignant est de permettre à l'apprenant non pas de « faire comme je t'ai montré » mais de « faire avec ce que je t'ai appris ». Il importe donc non seulement de replacer le cadre théorique en amont de tout dispositif d'enseignement mais encore de permettre aux élèves et aux étudiants de transférer celui-ci afin de développer des compétences pour faire face à des situations nouvelles.

Ainsi, les conceptions épistémologiques des enseignants conditionnent les attitudes des enseignants sur le plan **pédagogique**. Mais l'option épistémologique véhiculée par le professeur peut également avoir de lourdes incidences sur l'épistémologie de l'élève et de l'étudiant, conduisant parfois à des attitudes scolaires peu efficaces. En effet, les apprentissages des élèves se trouveront très certainement

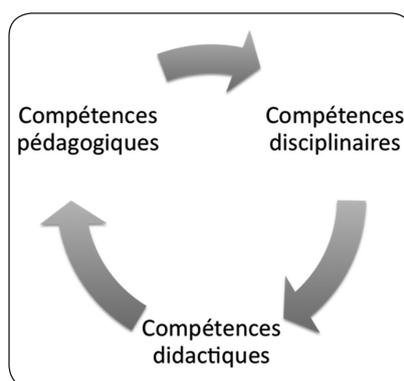
influencés par la hiérarchie établie par le maître entre la théorie et la pratique. La prise de conscience progressive de la diversité des conceptions épistémologiques constitue, à nos yeux, un tremplin pour une réflexion pouvant conduire à une évolution des pratiques pédagogiques et didactiques chez les enseignants.

L'évolution des représentations des futurs maîtres n'est donc pas en soi le résultat d'un transfert de connaissances. Il ne s'agit pas uniquement de donner des leçons sur la manière d'organiser un cours ou de préparer une leçon mais bien d'outiller, au sens étymologique du terme, ces enseignants de manière qu'ils puissent disposer d'un cadre pluridisciplinaire pour analyser ultérieurement leurs propres séquences d'enseignement. L'intérêt de cette nouvelle représentation complexe est de présenter un ensemble de liens entre les différents aspects pédagogique, didactique et épistémologique.

Enfin, le modèle méthodologique qui devrait permettre aux enseignants d'être des praticiens réflexifs repose sur l'idée que c'est de la bonne maîtrise du contenu disciplinaire que pourra naître une réflexion didactique qui elle-même générera une réflexion et un savoir-faire pédagogique. De fait, sans maîtrise du curriculum enseigné, l'enseignant ne peut prendre conscience des difficultés intrinsèques aux savoirs eux-mêmes — c'est-à-dire la dimension didactique — et a fortiori il ne peut mettre en place des séquences d'enseignement permettant d'appréhender ces difficultés et donc de favoriser l'apprentissage — c'est-à-dire la dimension pédagogique (ASTOLFI et DEVELAY, 1989). On pourrait représenter le dispositif méthodologique qui sera mis en place comme suit :

Il s'agira donc d'organiser des séances de formation disciplinaire où, grâce à l'acquisition ou à la remise à niveau des connaissances et des compétences

théoriques et pratiques, les enseignants prendront conscience de leur potentiel et des difficultés personnelles qu'ils pourront partager avec leurs pairs. L'objectif est in fine de faire construire par les enseignants eux-mêmes des séquences d'enseignement au cœur desquelles on trouvera l'expérimentation et l'aspect pratique.



C'est la maîtrise des compétences disciplinaires qui conditionne le développement chez l'enseignant des compétences didactiques et pédagogiques. Ces dernières, à leur tour, renforcent l'estime de soi et motivent l'enseignant à s'investir et à devenir un maître instruit.

Les représentations complexes, produites lors de réflexions interdisciplinaires menées au laboratoire et durant les cours, constitueront un cadre plus large qui permettra aux enseignants de théoriser leur pratique. Théoriser sa pratique d'enseignement (PLUMAT & LEGA, 2002) revient ici, pour le professeur, à construire une structure articulée dans le tissu complexe des relations possibles entre les différents référents disciplinaires. Ce processus de théorisation permettra non seulement d'analyser à posteriori une séquence d'enseignement de manière à en faire émerger la (les) logique(s) sous-jacente(s), mais éventuellement d'en construire un modèle et d'envisager de nouvelles pistes pour son action future. Il s'agit d'encourager le futur enseignant à mener une réflexion métacognitive (NOËL, 1997), c'est-à-dire de donner l'occasion au candidat professeur de

se « pencher » sur son action passée en vue de la comprendre et de l'améliorer. Cette analyse post-action permettra à l'enseignant non seulement de faire évoluer l'élaboration d'une séquence d'enseignement mais aussi d'être autonome dans son action future. De plus, regarder les conditions initiales, c'est-à-dire la manière et l'esprit dans lesquels un cours expérimental a été préparé, le choix de l'expérience proprement dite, l'utilisation des objets et les instruments utilisés, les options pédagogiques et épistémologiques... avec un cadre théorique, permet de prendre de la distance par rapport à l'action immédiate. Autrement dit, c'est la séquence d'enseignement qui est analysée et non plus l'enseignant lui-même. Théoriser sa pratique, c'est donc permettre au futur enseignant de donner, par l'anticipation des résultats, un sens à une action future d'enseignement. L'acte d'enseigner ne constitue plus un processus hasardeux, mais un processus dynamique de recherche.

Dans ce contexte, il nous appartient de devenir ces « compagnons réflexifs » permettant, par le dialogue, les questions et les réflexions, d'aller au-delà de la vision des faits que peut avoir un enseignant en devenir. Il s'agit de jouer le rôle de « miroir » de manière à faire expliciter les choix posés lors de la préparation ou du déroulement de la séquence d'enseignement, mais aussi d'élargir le débat pour mieux (re)situer les options choisies. Cependant, pour nous, le risque omniprésent est de ne considérer que les faits, et de n'en transmettre que le traitement et l'analyse au candidat professeur. Ainsi, lors des interactions avec les enseignants, nous serons tantôt des experts, tantôt des collègues inexpérimentés en quête d'informations sur la préparation d'un cours, tantôt ces élèves effrontés qui les questionnent d'une manière impertinente sur les résultats d'expériences et proposent une explication insolite.

Germain Simons

Université de Liège (ULg)

Service de Didactique des Langues et Littératures modernes

ATELIER 3 : L'INSERTION PAR L'ALTERNANCE ?

2. EXEMPLE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION BASÉ SUR L'ACCOMPAGNEMENT RÉFLEXIF DE LA PRATIQUE : LE CAPAES EN LANGUES ET LITTÉRATURES MODERNES À L'UNIVERSITÉ DE LIÈGE

Introduction

Précisons d'emblée que cet article reprend, en partie, une publication antérieure (SIMONS, 2012) et que nous avons obtenu l'autorisation de l'éditeur de la revue *Travail et Apprentissages* pour reproduire des extraits du texte original.

Par ailleurs, il nous faut souligner que le dispositif qui est décrit dans cet article est celui qui était en vigueur avant la réforme de programme du Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES) menée à l'Université de Liège (ULg) qui est entrée en application en septembre 2012. Cela étant, cette réforme n'a eu que peu d'incidence sur le cours de *Didactique professionnelle des Langues et Littératures modernes et sur l'accompagnement de la pratique* lié à ce cours.

Enfin, indiquons que cet article ne présente qu'un lien indirect avec la problématique ciblée dans l'atelier #3 de l'Université d'Été 2012 consacré à « l'insertion par l'alternance »⁽³²⁾. Cependant, le dispositif partage un point commun, important, avec l'alternance, dans la mesure où le public cible est constitué d'enseignants en fonction qui suivent, parallèlement, une formation pédagogique à l'université. Ces enseignants, qui sont donc également des étudiants, seront, à partir de maintenant, désignés par l'abréviation « EE ».

Cet article s'articule autour des trois points suivants :

1. Contexte général du CAPAES en Fédération Wallonie-Bruxelles.
2. Dispositif de formation en didactique professionnelle des Langues et Littératures modernes à l'ULg.
3. Éléments d'évaluation du dispositif de formation et pistes d'amélioration.

1. Contexte général du CAPAES en Fédération Wallonie-Bruxelles

Le CAPAES a été instauré, en Fédération Wallonie-Bruxelles⁽³³⁾, par voie décrétales, le 17 juillet 2002. Avant ce décret, aucun titre pédagogique approprié à l'enseignement supérieur n'était requis pour enseigner en Haute École⁽³⁴⁾. Le CAPAES est désormais une condition de nomination dans un poste d'enseignant en Haute École, et il donne accès à un barème plus élevé. Le CAPAES se compose d'une formation théorique et pratique comportant, au total, 210 heures pour le type long et 80 heures pour le type court, ce dernier étant suivi par les candidats qui sont déjà détenteurs d'un titre pédagogique.

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, les EE suivent le CAPAES parallèlement à leur profession d'enseignant, ce qui présente l'avantage d'ancrer la formation dans la réalité professionnelle des candidats. Une autre caractéristique de la forma-

Bibliographie

ASTOLFI, J.-P. & DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF (« Que sais-je ? »).

NOËL, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Université.

PLUMAT, J. & LEGA, J. (2002). Apprendre aux futurs enseignants du secondaire à théoriser activement leurs pratiques d'enseignement, communication dans le cadre du 19e Congrès de l'AIPU — *Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur, Regards pluriels et critiques sur les pratiques*, Louvain-la-Neuve.

SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

VIENNOT, L. (1996). *Raisonner en physique. La part du sens commun*. Bruxelles : De Boeck Université.

tion CAPAES est que « l'accompagnement de la pratique » est conçu en partenariat entre les opérateurs de la formation (ici l'université) et deux tuteurs, appelés « accompagnateurs » désignés par la Haute École. Enfin, relevons que l'opérateur de formation ne délivre pas de diplôme ; il fournit, au terme de la formation, une attestation de réussite, qui n'est pas assortie d'un grade. Une fois que le candidat CAPAES a obtenu cette attestation, il soumet un « dossier professionnel » à une Commission qui délivre ou non le certificat. Ce dossier professionnel consiste en « une production écrite personnelle dans laquelle le candidat au CAPAES analyse son parcours professionnel au sein de la Haute École [...] » (Communauté française, 2002).

Le public que nous formons dans le domaine des langues modernes – en moyenne cinq EE par an – se caractérise par une triple hétérogénéité : celle des pré-acquis pédagogiques et didactiques (certains ont déjà un titre pédagogique, d'autres pas), celle de l'expérience d'enseignement (certains enseignent depuis de nombreuses années ; d'autres, depuis quelques mois), et celle des filières d'enseignement dans lesquelles les EE donnent cours : commerce extérieur, communication, comptabilité, formation initiale des enseignants de langues du secondaire inférieur, gestion des ressources humaines, tourisme, traduction...

2. Dispositif de formation en didactique professionnelle des Langues et Littératures modernes à l'ULg

L'organigramme présenté dans la figure 1 reprend les grandes étapes du dispositif de formation, dans sa version 2010-2011⁽³⁵⁾, à l'exception de l'évaluation. Cette dernière portait sur la rédaction de trois rapports : le rapport d'expérimentation de la séquence, le rapport d'observation d'un cours donné par un collègue

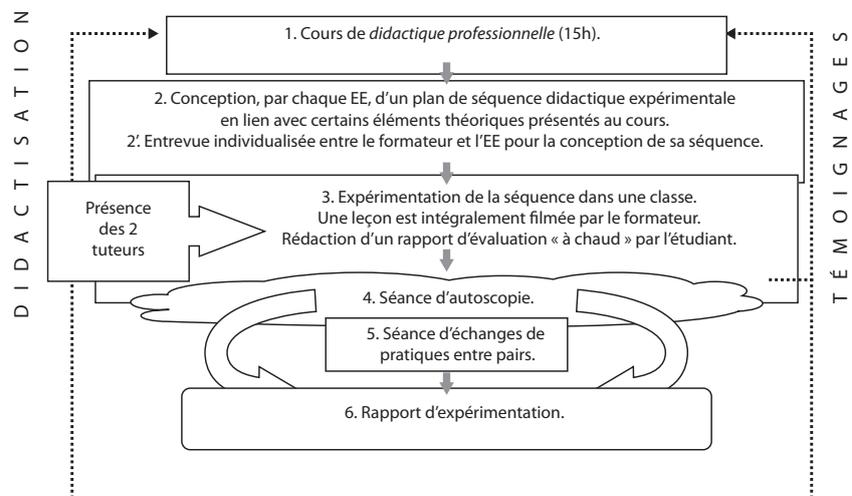


Figure 1: Organigramme du dispositif de formation dans sa version 2010-2011

de la Haute École et l'ébauche du « dossier professionnel ».

1. Le cours de didactique professionnelle (15h)

Après avoir rappelé les fondements scientifiques de la didactique des langues étrangères, nous proposons différents modules de recherches collaboratives que nous avons menées, ces quinze dernières années, en collaboration avec J. BECKERS (BECKERS & SIMONS, 2010)⁽³⁶⁾.

2. La conception d'une séquence didactique expérimentale liée au cours

Au terme de cette formation théorique, les EE choisissent un ou plusieurs module(s) de recherche et réfléchissent à la manière de l'/les intégrer dans un plan de séquence didactique qu'ils testeront dans une de leurs classes. La conception de cette séquence didactique est supervisée par le formateur qui aide l'EE à expliciter son projet initial et lui suggère des améliorations.

3. L'expérimentation de la séquence didactique en classe

Sur les cinq ou six heures que comporte la séquence didactique, nous filmons intégralement une séance de cours. Les deux tuteurs de

la Haute École assistent également à cette leçon. Aucun commentaire n'est fourni par le formateur à la fin de la séance filmée et nous demandons aux tuteurs de faire de même (voir point 4). Ensuite, nous invitons l'EE à rédiger un bref rapport « à chaud » sur la leçon filmée, qui consiste à exprimer son ressenti sur celle-ci. Il est recommandé à l'EE de réaliser ce rapport assez rapidement, dans la journée si possible.

4. La séance d'autoscopie

La séance d'autoscopie permet à l'EE de revivre son activité enseignante, de se la « réapproprier à partir du spectacle de sa propre action » (ROUSTAN & SAUJAT, 2008, p. 5). Lors de cette séance, le formateur amène l'EE à décrire ce qu'il a fait, mais aussi à évoquer ce qu'il n'a pas fait et les raisons de ce « pas-pu-faire ». Enfin, l'EE est invité à imaginer ce qu'il aurait pu faire. L'autoscopie amène donc l'EE à mieux comprendre son activité enseignante, mais aussi à entrevoir d'autres manières de faire que celle qu'il a adoptée dans l'ici-maintenant⁽³⁷⁾.

Concrètement, cette séance se déroule en cinq grandes étapes. Premièrement, l'EE lit son rapport « à chaud ». Le formateur prend note, et, éventuellement, demande à l'EE d'explicitier son ressenti. Deuxièmement, le

formateur fournit la consigne pour le visionnement de la leçon. Il s'agit de a) confronter son ressenti (rapport) à la description de son activité enseignante (vidéo) ; b) isoler un incident critique⁽³⁸⁾ survenu lors de la leçon, le décrire ainsi que la réaction apportée dans le feu de l'action ; prendre des points de repères temporels sur l'enregistrement vidéo pour alimenter la séance d'échanges de pratiques (voir point 5). Le formateur quitte alors la pièce et laisse l'EE visionner l'enregistrement vidéo, à son propre rythme. Troisièmement, le formateur demande à l'EE ce qu'il a identifié comme points de convergence et de divergence entre son ressenti, « à chaud », et le visionnement, « à froid », de la séance filmée. Quatrièmement, l'EE explique le choix de l'incident critique et en identifie les causes possibles ; ensemble, formé et formateur recherchent d'autres réactions possibles à cet incident. Cinquièmement, le formateur et l'EE émettent des suggestions pour optimiser la leçon et la séquence.

Comme le montre la figure 1, les enregistrements ont aussi pour fonction d'illustrer les modules de recherches présentés au cours. Faute de temps et de moyens, la « didactisation » de ces enregistrements est assez rudimentaire. Elle consiste à sélectionner des extraits qui permettent de retracer les grandes phases d'une leçon et à surtitrer chacune d'entre elles. Lorsque nous présentons ces montages-vidéo, nous invitons les EE qui ont été filmés à venir témoigner. Les EE témoins décrivent brièvement ce qui, dans la séquence, a été organisé en amont et en aval de la leçon filmée et expliquent les modifications qu'ils ont apportées à cette séquence depuis la fin de la formation.

5. La séance d'échanges de pratiques

À la fin de la formation, nous organisons une séance destinée à la présentation des différentes séquences expérimentales et aux projets d'optimisation de celles-ci. Chaque présentation, qui

est illustrée par des extraits-vidéo choisis par l'EE, est suivie d'un échange avec les autres EE. Au terme de cette séance, les EE partagent leurs plans de séquences et les documents utilisés en classe.

6. La rédaction du rapport d'expérimentation

Les EE sont amenés à décrire leur plan de séquence et à intégrer les remarques et autres suggestions qui ont été formulées lors de la séance d'autoscopie et lors des échanges de pratiques. Une rubrique « et si c'était à refaire » invite les EE à concevoir des aménagements au plan initial.

3. Éléments d'évaluation du dispositif de formation et pistes d'amélioration

Dans cet article, nous nous limitons aux indices portant sur la perception du dispositif de formation par les EE. L'avis de ceux-ci a été sollicité à deux moments distincts, par deux voies différentes : en 2008-2009, par un questionnaire (BECKERS & SIMONS, sous presse), et, en juin 2011, par des entretiens semi-structurés qui ont été intégralement retranscrits. Au total, dix étudiants ont été questionnés au terme de leur formation.

A. Inscrire encore davantage le dispositif de formation dans une logique collaborative

En ce qui concerne la collaboration entre le formateur et les EE, l'avis de ces derniers est unanimement positif : ils ont fortement apprécié le travail de « coaching »⁽⁴⁰⁾ qui a conduit à la conception de la séquence. Ils estiment également que la séance d'autoscopie leur a permis de prendre de la distance par rapport à leur pratique d'enseignement : « [...] ça donne un autre regard sur la manière dont on donne cours (.) je veux dire, le fait d'être spectateur face à son propre cours est fort différent de soi-même le

donner, avec le stress que ça implique » (EE11-3)⁽⁴¹⁾. Enfin, à une exception près, tous les EE déclarent vouloir tester la séquence expérimentale dans d'autres classes, ce qui donne à penser qu'ils trouvent le produit de la formation-recherche pertinent.

En revanche, la collaboration *entre pairs* pourrait être davantage développée. L'intérêt de cette « communauté des pairs » est d'ailleurs relevé par une majorité d'EE lorsqu'ils commentent la séance d'échange des pratiques : « C'est ce que j'ai le plus apprécié. Il faudrait même pouvoir y consacrer plus de temps parce que c'est vraiment concret, et étant donné qu'on a tous vécu le même challenge, on n'a pas peur d'échanger des conseils ou remarques avec les autres » (EE<11-1).

Par ailleurs, nous projetons de solliciter davantage la collaboration des *tuteurs* des HE dans le travail d'accompagnement des EE. Outre l'observation d'une des leçons de la séquence, nous leur demanderons de participer à une réunion préparatoire au cours de laquelle les EE présenteront leur projet de séquence, et ils seront également invités à assister à la séance d'échange et de partage des pratiques. On peut espérer que ces nouvelles dispositions, qui restent volontairement légères⁽⁴²⁾, permettront aux tuteurs de mieux encadrer les candidats CAPAES.

B. Mieux calibrer le niveau de difficulté de l'expérimentation

La majorité des EE ne se prononce pas spontanément sur le niveau de difficulté de l'expérimentation. Cependant, deux étudiants, plus loquaces, estiment que les modules de recherches proposés n'ont pas rencontré leurs besoins immédiats, qu'ils étaient trop contraignants ou trop éloignés de leurs pratiques habituelles (voir aussi point D) : « Non, non, je n'ai pas eu l'impression de faire ce que *tu*⁽⁴³⁾ voulais que je fasse, mais il est clair que j'ai été (..) comment dire (..) bridée, oui c'est

ça le terme : bridée par les modules et canevas qui étaient offerts, et pour moi, ce fut *artificiel* » (EE11-4).

Afin d'encore mieux ancrer notre dispositif de formation dans la réalité professionnelle de nos EE, nous projetons de faire travailler ceux-ci en sous-groupes, qui seront constitués sur la base de l'identification de *besoins communs* ressentis dans la profession ⁽⁴⁴⁾. Il est évidemment difficile d'anticiper ces besoins et donc d'imaginer les projets de micro-recherches qui pourraient en découler. Toutefois, l'expérience nous permet d'entrevoir certains d'entre eux comme, par exemple, l'évaluation des compétences langagières, et, plus précisément, celle de l'interaction orale, qui pose problème à beaucoup d'EE.

Ce travail par groupes de besoins entrainera des modifications importantes dans la macro-structure de notre dispositif de formation (voir figure 2). Après avoir procédé à une rapide remise à niveau des EE sur le plan des savoirs théoriques en didactique des langues étrangères et présenté un condensé des modules de recherches, nous inviterons les EE à former des groupes de maximum trois participants. Chaque groupe concevra un plan de séquence didactique commun destiné à résoudre le problème identifié. Cette « matrice didactique » sera soumise au regard critique du formateur. Ensuite, chaque EE *adaptera* cette matrice à son contexte d'enseignement particulier et la testera, dans une de ses classes. Pour atténuer le stress engendré par la présence conjuguée du formateur-évaluateur et de la caméra, les EE seront amenés à se filmer l'un l'autre. Ils seront donc tantôt *acteurs* (enseigner la séquence), tantôt *spectateurs* (observer et filmer les leçons données par les pairs) de cette séquence expérimentale conçue collégalement et adaptée individuellement. Afin de disposer d'une trace vidéo couvrant l'intégralité de la séquence, il serait préférable que chaque étudiant du

sous-groupe soit filmé dans un volet différent de la séquence.

Les séances de vidéoscopie se feront en deux temps, et selon deux modalités différentes : d'abord, collectivement, entre pairs appartenant à un même groupe de besoins, sans le formateur (hétéroscopie), puis, individuellement, avec le formateur (autoscopie). La séance d'hétéroscopie poursuivra un triple objectif : partager les expériences vécues par chaque membre du groupe dans son adaptation et sa mise en pratique personnelles de la matrice didactique ; préparer le montage-vidéo (repères temporels) pour la séance d'échange des pratiques ; imaginer des pistes de solutions pour améliorer la matrice didactique.

Dans cette version aménagée du dispositif, le formateur aura donc une quadruple mission. Premièrement, il aidera les EE à constituer les groupes de besoins. Pour ce faire, il invitera chaque EE à évoquer ses besoins professionnels et les conduira

à identifier ce qu'ils ont en commun avec ceux éprouvés par d'autres EE. Deuxièmement, il assurera un suivi dans la conception des séquences didactiques conçues collégalement (matrices). Si le cours n'a pas pu les fournir, il aidera les EE à trouver les référents scientifiques et les supports didactiques permettant de comprendre le problème identifié et de le résoudre. Troisièmement, dans le cadre de la séance d'autoscopie, il amènera les EE à autoévaluer une des leçons de la séquence et à décrire un incident critique, à en rechercher les causes, et à imaginer d'autres réactions possibles que celle produite dans le *hic et nunc*. Quatrièmement, il assistera les EE dans l'identification et l'analyse des traces de l'efficacité de leur séquence didactique (voir point C).

La figure 2 synthétise ce projet de réforme du dispositif de formation. Les parties surlignées en gris indiquent les modifications par rapport au dispositif 2010-2011.

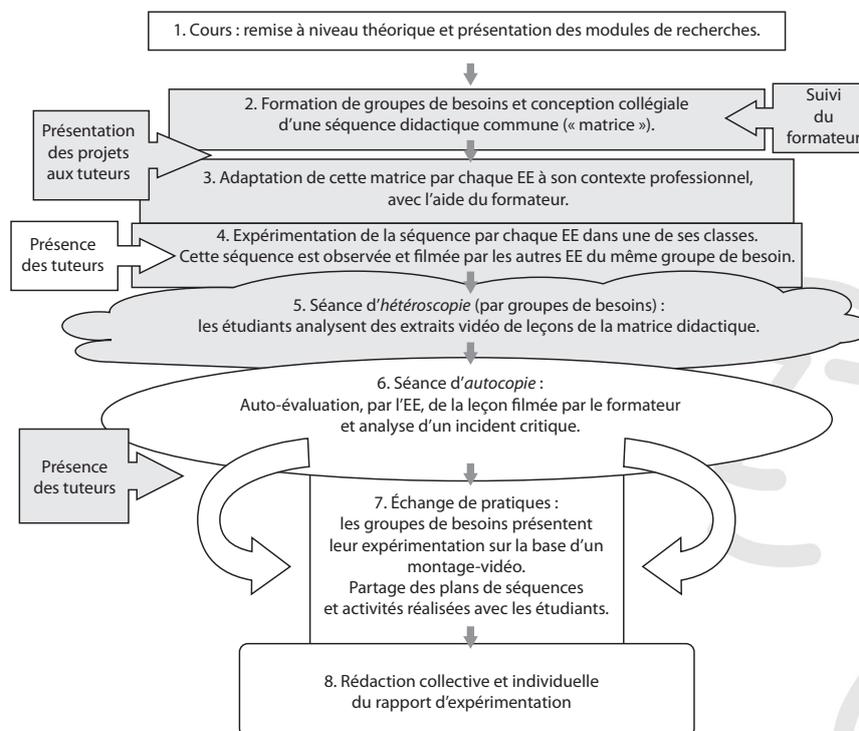


Figure 2 : Proposition d'aménagement du dispositif de formation

C. Faire émerger les résultats de l'expérimentation au terme de la formation

Nos exigences concernant le rapport final d'expérimentation n'étaient ni suffisamment élevées, ni assez explicites, particulièrement au niveau de l'analyse des effets de cette séquence sur l'apprentissage de la langue étrangère. Relevons à ce sujet que quand les EE sont interrogés sur les signes qui leur permettent d'identifier l'efficacité de leur séquence expérimentale, la majorité d'entre eux évoque, en premier lieu, la motivation et l'intérêt de leurs étudiants pour la séquence ainsi que leur implication dans celle-ci : « Ça fait toujours plaisir de voir une certaine efficacité ! C'est toujours agréable de voir que les étudiants s'y intéressent, qu'ils sont si impliqués et qu'ils veulent en retirer quelque chose » (EE11-1). Quand ils mentionnent les résultats de cette séquence sur l'apprentissage de la langue, il s'agit avant tout d'une impression d'efficacité : « Quand j'ai vu qu'ils avaient tous bien fait leur situation finale, le petit dialogue, ben je me suis dit : c'est bon ! (.) parce que j'avais peur qu'il y ait des erreurs, des choses oubliées (.) mais non, ils ont tous bien fait (..) et donc je me suis dit : ça va ! je suppose que c'était efficace » (EE11-2).

À l'avenir, nous souhaitons que les EE analysent plus finement et objectivement l'efficacité de leur séquence expérimentale, entre autres, en mesurant les progrès linguistiques réalisés par leurs étudiants. Cette analyse pourra se faire à travers de petits tests linguistiques administrés aux étudiants au début et à la fin de la séquence. Ces tests viendront compléter des données déclaratives collectées auprès des étudiants portant sur leur réception de la séquence (satisfaction générale, remarques, suggestions...), ce qui se fait déjà actuellement mais pas de manière suffisamment systématique. Le formateur devra aider les EE dans l'élaboration de ces outils de collecte

des données, ainsi que dans leur analyse.

Le rapport d'expérimentation sera rédigé en partie collectivement (présentation de la matrice didactique, articulation de celle-ci avec les savoirs théoriques enseignés et/ou découverts, et proposition de modifications pour optimiser celle-ci), et en partie individuellement. Dans ce second volet, chaque EE sera amené à décrire les adaptations qu'il a apportées à la matrice pour rencontrer les caractéristiques, besoins et pré-acquis de son public particulier ; à évoquer son ressenti « à chaud » par rapport aux leçons filmées et à confronter celui-ci aux commentaires des pairs-observateurs, du formateur, ainsi qu'aux enregistrements ; à analyser les traces d'efficacité de cette séquence didactique tant au niveau de la réception de celle-ci par les étudiants (via des questionnaires et/ou des entretiens) que des apprentissages linguistiques (via des pré- et post-tests) ; à présenter les modifications qu'il prévoit d'apporter pour améliorer sa séquence et les raisons qui justifient ces choix ; à décrire un incident critique qu'il a vécu lors de l'expérimentation, à en expliquer les causes possibles et à commenter les autres réactions explorées lors de la séance d'autoscopie.

D. Réserver un traitement différencié aux EE qui n'ont pas les pré-acquis didactiques

L'analyse des données déclaratives fait apparaître un problème qui n'a pas encore été soulevé : les séquences expérimentales ne sont pas toujours suffisamment bien adaptées aux pré-acquis didactiques des EE. Un dispositif de formation professionnalisant qui se veut efficace mais aussi équitable se doit pourtant de proposer un défi d'expérimentation qui soit accessible à tous. Le problème se pose ici surtout pour les EE qui n'ont pas reçu de formation pédagogique et qui ne disposent pas d'une expérience d'enseignement suffisante avant d'aborder

le CAPAES (la minorité des étudiants). Pour certains de ces étudiants, l'expérimentation proposée représente un défi inaccessible, tant elle est ou paraît être éloignée de leurs pratiques pédagogiques habituelles. Interrogée sur la notion de plaisir éprouvé ou non lors de la mise en pratique de la séquence expérimentale, EE11-4, qui ne dispose pas de titre pédagogique, déclare : « [...] je n'étais pas assez sûre de moi pour ça (.) j'étais trop dans la remise en question (.) et justement (..) justement (.) dans l'aspect douloureux de la remise en question (..) pour pouvoir en éprouver du plaisir. Le plaisir, il viendra quand je me rendrai compte que j'ai peut-être passé un palier, et ce que moi j'ai appris, je vais pouvoir le mettre au service de l'efficacité de mon enseignement (.) et ça, ça ne peut venir que l'année prochaine » (EE11-4).

La solution que nous allons explorer pour tenter de résoudre ce problème nous est soufflée par EE11-3, qui, lui non plus, ne possède pas de titre pédagogique : « [...] J'imaginai peut-être, enfin je ne sais pas (..) que, en fait, ce seraient plutôt mes pratiques *habituelles*, je vais dire, qui seraient évaluées plutôt qu'une séquence *expérimentale*. Et donc, quelque part (..) me dire : 'est-ce que ce que je fais d'habitude c'est bon ou c'est pas bon ?' » (EE11-3). Il s'agira donc, dès le début de la formation, d'aller observer (sans les filmer) ces EE dans leurs « pratiques habituelles » afin de mieux calibrer l'expérimentation ultérieure. Ensuite, nous assurerons un suivi individualisé de ces EE dans la conception des plans de séquences d'enseignement. Enfin, ces EE seront intégrés aux différents groupes de besoins et poursuivront le programme de formation décrit dans la figure 2.

L'avenir nous dira si les aménagements apportés à ce dispositif de formation-recherche ont contribué à le rendre plus efficace mais aussi plus équitable.

Notes

⁽³²⁾ La communication que nous avons initialement proposée devait être intégrée dans l'atelier #5 : « Articulation théorie-pratique et apprentissage de la réflexivité ».

⁽³³⁾ Autrefois appelée « Communauté française de Belgique ».

⁽³⁴⁾ En Fédération Wallonie-Bruxelles, les Hautes Écoles organisent l'enseignement supérieur non universitaire, délivrant des diplômes de bachelier professionnalisant.

⁽³⁵⁾ Étant donné que nous étions en mission à l'étranger lors du deuxième quadrimestre de l'année académique 2011-2012, la partie consacrée à l'« autoscopie » a été exceptionnellement supprimée, mais le reste du dispositif était identique aux années précédentes.

⁽³⁶⁾ Parmi la dizaine de champs de recherches proposés, épinglons les cinq suivants :

- l'apprentissage par situations-problèmes,
- l'enseignement/apprentissage des stratégies de réception et de production,
- l'apprentissage expérientiel et la problématique des styles d'enseignement et d'apprentissage,
- l'optimalisation de l'interaction orale,
- l'apprentissage en accès-libre.

⁽³⁷⁾ Notre exploitation méthodologique des traces filmées de l'activité enseignante présente des points de convergence mais aussi de divergence avec l'autoconfrontation simple pratiquée et analysée, entre autres, par les auteurs susmentionnés (voir aussi CLOT, Y. ET AL., 2000 ; FAÏTA, D. & VIEIRA, M., 2003 ; SAUJAT, F., & RAYOU, P., 2007) . Pour un développement de cette problématique spécifique, nous renvoyons le lecteur à SIMONS, 2012, p.128.

⁽³⁸⁾ Par « incident critique », nous entendons un événement survenu lors d'un cours donné, qui n'avait pas été

prévu par l'EE, et auquel il a dû faire face, dans le *hic et nunc*. Cet incident, qui n'est pas nécessairement négatif, a eu des conséquences (in)directes sur le déroulement du reste de la leçon et/ou de la séquence.

⁽³⁹⁾ Dans SIMONS (2012), ce dispositif de formation est également analysé à l'aune de deux modèles théoriques, en l'occurrence, celui de l'apprentissage expérientiel de KOLB (1984) et celui de la recherche collaborative de DESGAGNÉ et al (2001).

⁽⁴⁰⁾ Ce terme est spontanément utilisé par plusieurs EE.

⁽⁴¹⁾ «11» indique qu'il s'agit d'étudiants-enseignants ayant réalisé le CAPAES en 2010-2011. Le sigle «<< » indique qu'il s'agit d'un(e) EE ayant suivi la formation avant 2010-2011. Le chiffre qui suit le tiret est un numéro aléatoire donné à chaque EE pour garantir l'anonymat. Les conventions de transcription sont présentées en annexe de l'article.

⁽⁴²⁾ Si, jusqu'à présent, nous n'avons pas davantage sollicité la participation des tuteurs au dispositif de formation, c'est pour trois raisons. Premièrement, les missions – en particulier sur le plan de l'évaluation – et les critères de sélection de ces tuteurs ne sont pas clairement définis par le législateur. Deuxièmement, ce travail de tutorat n'est pas valorisé, que ce soit financièrement ou statutairement. Troisièmement, aucune formation n'est organisée pour ces tuteurs. Malgré ces réserves, importantes, il nous paraît souhaitable d'impliquer davantage les tuteurs dans le dispositif de formation.

⁽⁴³⁾ Le « tu » est ici le formateur-chercheur qui interviewe.

⁽⁴⁴⁾ Cette proposition nous est inspirée par le dispositif de formation CAPAES de l'ULg destiné aux EE pédagogues, psychologues et logopèdes (BECKERS & SIMON, sous presse).

⁽⁴⁵⁾ On voit combien l'acte d'évaluation peut contaminer le dispositif de formation. On constate aussi que ces EE ont un réel besoin d'être rassurés

par rapport à leur pratique habituelle et que cette « réassurance » semble être un préalable au travail sur le changement des pratiques.

Bibliographie

BECKERS, J. & SIMONS, G. (2010). Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. *Recherches en Éducation*, hors série, n°1 : « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation », pp.31-46.

BECKERS, J., & SIMONS, G. (sous presse). Quand une contrainte décrétole offre des opportunités de développement. Analyse croisée de deux dispositifs de formation. ». In I. VINATIER et al. (Ed.), *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse : Octarès.

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, n° 2, pp.1-7.

Communauté française (2002). *Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention*. Bruxelles : Communauté française.

DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., COUTURE, CH., POIRIER, L., LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, n°27(1), pp.33-64.

FAÏTA, D. & VIEIRA, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, n°19, pp.125-154.

KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

Claudia Polzin-Haumann, Professeur
Dr. Christina Reissner
 Université de la Sarre ⁽⁴⁶⁾

ATELIER 4: ENSEIGNER À L'HEURE DU PLURALISME LINGUISTIQUE

COMMENT SENSIBILISER LES PROFESSEURS DE LANGUE AU PLURILINGUISME ? UN COUP D'ŒIL SUR LA SARRE

ROUSTANT, C. & SAUJAT, F. (2008). « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail et formation en éducation*. [En ligne], 1/2008, mis en ligne le 2 décembre 2008. Consulté le 10 /01/2012 : <http://tfe.revues.org/index616.html>

SAUJAT, F. & RAYOU, P. (2007). Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maitres : quelles articulations ? Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. Strasbourg, p. 3.
www.congresintaref.org/.../AREF2007_Frederic_Saujat_413.pdf

SIMONS, G. (2012). Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères. In I. VINATIER, L. FILLETAZ, S. KAHN : « Enjeux, formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité? ». *Travail et Apprentissages*, n°9, Editions Raison et Passions. pp.120-141.

Annexe :

Conventions de transcription

- [...] passage de l'entretien non repris
- (.) pause ou silence très bref (moins de 2 secondes)
- (..) pause ou silence de plus de 2 secondes
- italique mise en relief d'une partie du discours par le locuteur

En raison de la diversité linguistique toujours croissante, l'Union européenne préconise depuis les années 1990 une politique linguistique tournée vers le plurilinguisme, tant au niveau collectif qu'au niveau individuel. L'apprentissage et l'enseignement des langues jouent un rôle-clé dans la mise en pratique de cette politique, ce qui doit bien entendu se répercuter également sur la formation des enseignants. Mais comment ?

Comme le souligne pertinemment FRANK G. KÖNIGS (2002 : 30), « il ne suffit pas que l'objectif de plurilinguisme soit largement reconnu pour qu'il soit effectivement atteint. » D'après KÖNIGS, la formation des enseignants en langue étrangère doit « aider les enseignants à prendre conscience des différents processus d'apprentissage linguistique de leurs élèves et à en tirer des leçons pour la suite de leur apprentissage », « apprendre aux enseignants à sensibiliser leurs élèves au plurilinguisme » et « encourager davantage les enseignants à travailler de façon interdisciplinaire ».

Ces exigences font partie d'un ensemble complexe d'interdépendances multiples. Dans notre article, nous souhaitons aborder quelques aspects du plurilinguisme : ceux qui touchent à la psychologie de l'apprentissage, aux méthodes d'enseignement, aux programmes, aux cours plurilingues et à la politique en matière de langues étrangères. Pour commencer, nous évoquerons les bases politico-éducationnelles de l'éveil au plurilinguisme tant sur le plan européen,

que sur les plans national et régional. Ces bases sont également des facteurs importants dans le système complexe qui relie langue(s), société et politique. Il faut tout particulièrement mettre en avant le rôle spécifique du français dans la Sarre, un rôle qui se reflète également dans les politiques actuelles en matière de langue et d'enseignement dans ce Land allemand. À partir d'exemples concrets, nous dégagerons certaines tendances actuelles de la formation initiale et de la formation continue des enseignants de la Sarre.

Comme évoqué ci-dessus, depuis les années 1990, le plurilinguisme collectif et individuel joue un rôle important dans la politique linguistique et éducationnelle de l'Union européenne. Toutefois, les activités politiques et les programmes pédagogiques, conçus dans les divers États membres afin de mettre en pratique les objectifs élaborés au niveau européen, diffèrent. La réalité linguistique reste avant tout marquée par les réalités nationales et régionales. Elle est aussi fortement influencée par les multiples liens d'interdépendance qui existent entre langue(s), société et politique(s) linguistique(s). Il s'agit là également d'une source de réflexion importante.

Sans entrer dans les détails, on peut constater que, sur la scène politique européenne, le sens du terme « plurilinguisme » se déplace et s'étend au fil des ans. L'accent passe de la société (maintien de la diversité linguistique) à l'individu (conscience de la valeur des langues et formation de profils linguistiques individuels permettant

d'agir dans un contexte interculturel). En même temps, le terme s'étend à toutes les langues. L'apprentissage des langues et le plurilinguisme européen sont ancrés dans des contextes différents.

Malgré tout, il est incontestable que différentes approches à l'égard des langues persistent en Europe ; les mesures politiques n'atteignent pas (ou du moins pas immédiatement) la sphère des pratiques linguistiques et culturelles. De plus, étant donné que l'application des objectifs européens en matière de politique éducative revient aux États membres, le paysage européen de l'enseignement reste en fin de compte très hétérogène.

En Allemagne, un autre facteur intervient, le principe de fédéralisme, qui conditionne considérablement la politique éducative du pays et conduit à des différences régionales parfois très nettes. Les remarques suivantes concernent exclusivement la région de la Sarre ; elles ont donc une portée régionale.

Le français, en tant que langue voisine de la région Saar-Lor-Lux, détient un rôle clé dans la Sarre, un rôle qu'il ne possède dans aucune autre région d'Allemagne, à l'exception de certaines parties de la Rhénanie-Westphalie. La dernière nouveauté qui a permis de sensibiliser davantage à l'importance de l'apprentissage des langues et de sa valeur entre autres sur le plan politique, c'est le programme « Sprachkonzept Saarland 2011 », mis sur pied par la Sarre en 2010/2011 dans le cadre de l'action « Vers le plurilinguisme à l'école » (Ministère de l'éducation de la Sarre, 2011)

Ce programme part du constat que la formation en langues étrangères est indispensable au dialogue interculturel, à l'ouverture sur le monde et au partage d'expériences, d'idées et d'informations (2011 : 3). Il souligne également le rôle que joue la langue dans la quête d'identité sociale et individuelle, la créativité et la transmission culturelle. Avec le « Sprachkonzept », la Sarre conçoit ses cours

de langues étrangères dans une perspective paneuropéenne.

L'importance du plurilinguisme est explicitement formulée (*id.* : 80). On a instauré la succession de langues suivante : apprentissage de l'allemand, langue nationale, d'abord, puis du français, langue voisine, et enfin de l'anglais, langue véhiculaire au niveau international (avec la possibilité d'ajouter des langues supplémentaires, *id.* : 81). Cependant, toute concurrence entre l'anglais et le français doit être évitée. Le « Sprachkonzept » stipule que les deux langues sont importantes, même si le français, d'une part pour des raisons territoriales (langue voisine) et d'autre part pour son rôle de passerelle vers l'univers des langues romanes, détient un rôle particulier. Nous reviendrons sur cette question ultérieurement.

Un concept important est celui de « plurilinguisme fonctionnel » (*id.* : 16), compris comme une connaissance linguistique adaptée à l'individu et à l'objectif qui ne vise pas l'atteinte de normes définies comme étant parfaites. Le concept de « didactique frontalière » souligne l'importance de la coopération entre voisins ; les cours de français doivent préparer à de « réelles possibilités de rencontre » et « créer de nombreuses occasions de communication réelles pour les apprenants » (*id.* : 72).

Le « Sprachkonzept » constitue également un document important pour la formation universitaire des professeurs de langues. C'est dans ce contexte socio-politico-administratif que s'articulent les activités de recherche et d'enseignement visant à renforcer le profil des professeurs de langues dans un monde plurilingue.

Mais tout d'abord, nous aimerions donner un bref aperçu des réalités de la formation des enseignants de la Sarre.

La formation des enseignants à l'Université de la Sarre se déroule en deux phases : une première phase de huit ou dix semestres à l'université (selon

le type d'enseignement auquel on se destine) et une seconde phase de deux ans appelée « Referendariat », durant laquelle le futur enseignant donne des cours et assiste à des séminaires pour approfondir ses compétences didactiques et méthodologiques. Ces deux phases sont liées tant au niveau des contenus qu'au niveau du personnel. La formation continue des enseignants est alors considérée comme la troisième phase. À l'université, les futurs enseignants étudient deux disciplines (chacune accompagnée de sa didactique spécialisée), en plus des sciences de l'éducation. Dès le départ, les stages constituent un élément central de la formation. Chaque étudiant doit en effectuer cinq au total : un stage d'orientation de cinq semaines en sciences de l'éducation après le premier ou le second semestre, deux stages durant le 3e, 4e ou 5e semestre, et deux stages de quatre semaines en didactique spécialisée après le 5e, 6e ou 7e semestre. Tous ces stages font l'objet d'une préparation, d'un accompagnement et d'un suivi à l'université. En 2004, on a fixé des « normes pour la formation des enseignants de la Sarre », normes valables pour tous. En outre, les compétences des futurs enseignants ont été définies pour chaque discipline dans les annexes du règlement des études. Enfin, les cours sont organisés en modules. Pour chaque module, on a déterminé des objectifs d'apprentissage et des compétences. Pour les cours de didactique spécialisée et de pratique, les étudiants sont suivis par des spécialistes ainsi que par des enseignants issus des écoles (contacts école-université). La formation des enseignants est coordonnée à l'Université de la Sarre depuis le Centre pour la formation des enseignants, un centre professionnel composé de membres élus de l'université ainsi que de représentants des ministères, des séminaires organisés à l'université et des directions des écoles. La deuxième phase (« Referendariat »), elle aussi, a été récemment réorganisée en modules. Des normes ont été définies dans les directives de la

formation. Les modules sont repris dans les annexes des directives de formation et doivent être évalués et perfectionnés tout comme les annexes du règlement des études relatives aux différentes disciplines.

Les activités décrites ci-dessous s'étendent sur toutes les phases de la formation. L'attention est surtout portée sur l'intercompréhension, un des instruments novateurs pour l'accès au multilinguisme (réceptif, dans un premier temps) sur la base de la branche romane du projet EuroCom, qui est implanté à Sarrebruck et qui se trouve en plein développement.

Le multilinguisme et son apprentissage selon différentes perspectives (histoire, linguistique, politique linguistique, recherche, didactique) font partie des cours proposés, non seulement dans le cadre de la formation linguistique de base, mais aussi pour les étudiants déjà avancés dans les disciplines « français », « italien » et « espagnol ».

Les activités actuelles visent les objectifs suivants :

- ouvrir les cours de langues au multilinguisme ;
- fournir des bases pratiques et théoriques ;
- « apprendre à apprendre » ;
- prendre en compte les connaissances préalables de l'apprenant ;
- sensibiliser les étudiants aux langues et à l'apprentissage des langues ;
- encourager l'autonomie des apprenants ;
- reconnaître et utiliser les synergies ;
- créer des réseaux englobant plusieurs langues et plusieurs disciplines.

Nous aimerions présenter une forme de cours particulière dans ce domaine, appelée « séminaires-projets ». Ces cours sont organisés régulièrement dans les écoles sarroises en collaboration avec le Ministère de l'éducation et avec la participation des futurs

enseignants. Après avoir suivi une introduction théorique à l'université (sur les bases éducationnelles et linguistiques de l'intercompréhension ainsi que sur la didactique transversale du plurilinguisme), les étudiants deviennent eux-mêmes actifs dans les écoles. Dans le cadre de projets d'une semaine, ils sensibilisent les élèves du secondaire inférieur à l'apprentissage des langues et au plurilinguisme européen et leur font découvrir de nouveaux accès à des langues supposées inconnues. Les élèves apprennent à utiliser leurs connaissances en français, par exemple pour tenter de comprendre un texte écrit dans une autre langue romane apparentée. Les activités des étudiants sont intégrées aux séminaires de recherche sur l'enseignement et sur l'apprentissage des langues, au cours desquels les bases méthodologiques et disciplinaires nécessaires sont enseignées. Les apprenants peuvent ainsi directement appliquer la théorie. Les liens entre la première phase de la formation et la pratique sont une caractéristique centrale de cette organisation, dont les effets positifs se font ressentir sur la collaboration ainsi que sur l'engagement des étudiants. Elle suscite également des réactions positives auprès des écoles participantes et des élèves.

En outre, l'intercompréhension et le plurilinguisme font désormais aussi partie de la formation continue des enseignants sarrois, organisée en coopération avec le Ministère de l'éducation à l'Institut de pédagogie et des médias de la Sarre. En suivant une formation d'un an, les professeurs de langues étrangères peuvent obtenir le certificat « Plurilinguisme et intercompréhension européenne ». Cette formation repose elle aussi en grande partie sur le contexte politique européen et sur le « Sprachenkonzept » sarrois.

Les bases de l'intercompréhension ainsi que celles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues sont enseignées en deux modules. Le premier module est consacré à l'acquisition de compétences de lecture

dans les langues romanes par le biais du projet EuroCom et à une première introduction aux bases de la didactique du plurilinguisme. Le second module contient les bases théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ainsi que la transmission pratique de l'apprentissage intercompréhensif. La conception et la réalisation de leçons au cours desquelles l'apprenant est accompagné et évalué dans le cadre du module font également partie du programme. La participation aux formations continues étant encore facultative en Sarre, il faut partir du principe que les enseignants sarrois seront intéressés par la formation et auront envie d'y participer. Toutes les conditions sont réunies pour que les enseignants ayant suivi la formation continue mettent le projet « Sprachenkonzept » en pratique dans leurs cours et incitent leurs collègues à faire de même.

Les bases d'un projet global visant l'introduction et l'ancrage durable de l'enseignement dans le plurilinguisme et l'intercompréhension européens sont ainsi établies : les nouveaux concepts vont être transmis aux futurs enseignants lors de leur formation à l'université. La première phase de la formation est liée au quotidien de l'école par le biais de projets scolaires auxquels les étudiants participent et lors desquels ils peuvent appliquer directement les bases théoriques qu'ils ont apprises. Ainsi, on réduit la distance entre la formation universitaire et la future activité professionnelle. Les échos positifs des séminaires passés témoignent de la coopération fructueuse entre école et université. Les phases d'expérimentation prévues dans la formation continue sont supervisées conjointement par l'école et par l'université. Ainsi, la formation des enseignants intégrera également les aspects « collaboration entre collègues » et « transparence ». De plus, on parvient à créer davantage de liens entre les différentes phases de la formation en demandant à des étudiants d'observer et d'analyser les séquences de cours dans le cadre de

la phase d'essai. De cette manière, ils peuvent aussi se faire une idée de l'école au quotidien, une occasion qui leur est rarement offerte par l'université. Enfin, de plus en plus de travaux de fin d'études sont réalisés à propos de l'utilisation des concepts d'intercompréhension et de plurilinguisme dans les cours de langue étrangère tant à l'université que dans le cadre du « Referendariat », la deuxième phase de la formation des enseignants en Allemagne. On peut donc parler d'un continuum professionnalisant dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, qui s'étend sur les différentes phases de la formation.

Prenons comme dernier exemple un cours qui a été donné dans le cadre du projet *Université de la Grande Région*. Le séminaire « La gestion du savoir dans des contextes plurilingues » a réuni des professeurs et des étudiants des Universités de la Sarre, du Luxembourg et de Metz. La manifestation n'était pas seulement transnationale ; elle était aussi interdisciplinaire puisque les professeurs présents faisaient des recherches et enseignaient dans les domaines de la linguistique (romane et germanique) et de la sociologie, ce qui a eu pour conséquence de rassembler des étudiants de disciplines différentes (des futurs enseignants en langues étrangères, des étudiants en « communication interculturelle », des étudiants en « allemand langue étrangère » et des étudiants en sociologie). Les objectifs généraux du séminaire étaient de réunir, d'une part, différentes disciplines caractérisées par des perspectives et par des approches méthodologiques spécifiques au plurilinguisme et, d'autre part, différentes façons d'aborder la question du plurilinguisme aux niveaux politique et institutionnel dans les contextes nationaux des universités participantes. Par ailleurs, il s'agissait d'analyser à partir de ces perspectives transdisciplinaires et transnationales les nombreuses dimensions du plurilinguisme et il fallait que les étudiants fassent l'ex-

périence du plurilinguisme dans des situations concrètes. Pour l'étudiant, les objectifs étaient les suivants :

- se rendre compte du potentiel du plurilinguisme pour sa propre expérience d'apprentissage des langues (étrangères) et être davantage sensible aux langues et à l'apprentissage des langues ;
- découvrir et apprendre à mettre en pratique le phénomène de changement de perspective dans un environnement plurilingue ainsi que de nouvelles stratégies de représentation du savoir ;
- distinguer les mécanismes d'acquisition des langues dans des contextes institutionnels et apprendre à utiliser le plurilinguisme (également dans les universités) ;
- distinguer les comportements spécifiques à une culture donnée dans les discours scolaire et universitaire et dépasser son point de vue ethnocentrique ;
- découvrir différents modes de discussion, d'enseignement et d'apprentissage et y réfléchir aux niveaux inter- et intraculturel ;
- être davantage sensible aux diverses formes de plurilinguisme et à leur pertinence pour les processus d'enseignement et d'apprentissage en général et pour l'enseignement des langues étrangères en particulier ;
- prendre davantage en considération les ressources linguistiques des élèves/étudiants et utiliser les potentiels disponibles pour les sensibiliser aux langues et à leur apprentissage ;
- promouvoir le plurilinguisme dans la mesure de ses possibilités.

Le séminaire s'étendait sur trois jours, un à Sarrebruck, un à Luxembourg et un à Metz, avec à chaque fois un thème spécifique choisi en rapport avec le thème général. Chaque équipe était responsable de la préparation de « sa » partie. Un travail collectif sur une tâche à plus long terme a

permis de créer une interaction entre les trois pôles : il s'agissait d'élaborer un questionnaire détaillé sur le plurilinguisme, d'y répondre et d'en débattre. Les débats (en petits groupes hétérogènes) et les résultats ont été analysés par certains participants dans le cadre d'exposés ou de travaux, ce qui de nouveau souligne l'orientation pratique de la manifestation.

Alors que le contexte plurilingue est, pour l'essentiel, resté inchangé au fil des trois séances, on a bien perçu des différences au niveau des domaines de recherche et d'enseignement des professeurs et au niveau des formes et des modes d'organisation de l'enseignement universitaire dans les trois pays concernés. Nous aimerions nous pencher un instant sur la séance qui s'est tenue au Luxembourg, à titre d'exemple. Derrière le titre « L'écologie linguistique en milieu éducatif », elle souhaitait mettre l'accent sur l'approche institutionnelle de la diversité linguistique, en particulier sur l'apprentissage précoce de plusieurs langues ainsi que sur leur ancrage et sur leur promotion au sein des établissements d'enseignement. Ce qui a particulièrement impressionné et fasciné les étudiants de Metz et de Sarrebruck, c'est l'expérience du plurilinguisme et la coexistence (apparemment) sereine des différentes langues. En outre, les participants français et allemands ont pu se rendre compte que leurs homologues luxembourgeois étaient déjà régulièrement impliqués dans l'enseignement, ils ont pu se faire une idée plus précise de la pratique sur le terrain et, par là, de la complexité de la situation linguistique au Luxembourg et des enjeux que celle-ci représente pour l'enseignement.

La principale particularité de ce séminaire est que les étudiants n'ont pas seulement appris quelque chose sur un thème donné mais qu'ils en ont pour ainsi dire « fait l'expérience ». Ils ont pu réaliser et tester leurs propres compétences au niveau du plurilinguisme et de l'interculturalité. La compétence de transmission linguistique, par exemple, a également pu

être entraînée dans un environnement linguistique naturel. Sur le plan inter-culturel, on a pris conscience et on a discuté des différences et des points communs qui existent sur le plan du quotidien scolaire et universitaire entre les différentes universités et disciplines représentées. La découverte des diverses pratiques d'enseignement en parallèle avec les aspects axés sur la langue a été très enrichissante pour les étudiants, non seulement par rapport à leurs études, mais aussi par rapport à leur (futur) travail.

À la fin de ce séminaire, les participants ont complété une fiche d'évaluation détaillée. Il en ressort que tous les participants – étudiants comme enseignants – ont trouvé cette formation très positive. Les enseignants soulignent l'énorme motivation, les nombreuses initiatives personnelles, le réel enthousiasme et l'engagement sans limite dont ont fait preuve les participants. Les étudiants, quant à eux, ont considéré comme une source de richesse l'hétérogénéité des étudiants, provenant de pays et de disciplines différentes ; ils ont également apprécié les débats nourris par des perspectives et par des connaissances disciplinaires différentes, ainsi que la réflexion sur leur biographie linguistique et les réalités linguistiques, qui apparaissent de manière encore plus authentique dans le cadre de ce séminaire. Toutefois, malgré l'énorme succès rencontré notamment auprès des étudiants de Sarrebruck, l'avenir de ce genre de séminaire reste incertain en raison des disparités entre les calendriers académiques des universités participantes ; une telle entreprise implique en effet d'énormes efforts d'organisation. Nous allons dès lors devoir envisager d'autres types de collaboration au sein de la Grande Région, car ces expériences attestent du potentiel de la coopération transfrontalière aussi bien pour l'enseignement que pour la recherche.

Pour résumer, on retiendra que l'introduction des opportunités de formation décrites ci-dessus constitue une première étape dans l'élaboration

d'un continuum dans la professionnalisation des enseignants par rapport au plurilinguisme encensé un peu partout. L'idée de l'enseignement et de l'apprentissage plurilingue est transmise au sein des différentes phases de la formation mais aussi par delà ces différentes phases, et cette idée trouve une application directe dans la pratique. En plus d'allier théorie et pratique, cette approche invite également à réfléchir sur ses propres expériences (d'apprentissage) et à en tirer des leçons pour sa pratique d'enseignement.

Même si ces activités n'en sont encore qu'à leurs débuts, le travail plurilingue et pluridisciplinaire dans le cadre d'une approche transversale et plurielle, tel qu'il est illustré par les exemples sarrois, constitue à nos yeux une réelle opportunité de concrétiser la pensée du plurilinguisme européen. Les résultats obtenus jusqu'ici nous encouragent à poursuivre dans cette voie.

Notes

⁽⁴⁶⁾ Traduit de l'allemand par Élodie Bufalino, Pivoine Chamberland, Étienne Constant, Delphine Georges, Aude Rensonnet et Perrine Schumacher (Master en traduction ULg-HEL).

Bibliographie sélective

Textes fondamentaux

Commission des Communautés européennes (2003) : « Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions. Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004- 2006 », <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:0449:FIN:FR:PDF>

Commission des Communautés européennes (2005) : « Avis du Comité économique et social européen sur la Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social euro-

péen et au Comité des régions: Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme » [COM(2005) 596 final], <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:324:0068:0073:FR:PDF>

Commission Européenne (1995) : « Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre – vers la société cognitive » [COM(95) 590, novembre 1995], http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_fr.htm.

Conseil de l'Europe (1997) : « Résolution du Conseil du 16 décembre 1997 concernant l'enseignement précoce des langues de l'Union européenne » [JO C 1 du 3.1.1998], <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1998:001:0002:0003:FR:PDF>

Groupe de haut niveau sur le multilinguisme (2007) : « Recommandations du Groupe de haut niveau sur le multilinguisme pour encourager l'étude des langues », http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf, un résumé est disponible en français : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-07-1396_fr.htm

Ministère de l'éducation de la Sarre (2011) : « Sprachenkonzept Saarland 2011 », http://www.saarland.de/dokumente/res_bildung/Das_Sprachkonzept_Saarland_2011.pdf.

Université de la Grande Région, <http://www.uni-gr.eu>

Littérature scientifique

BÄR, M. (2004). *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für die Bildungspolitik*. Aachen : Shaker.

BAUSCH, K.-R./KÖNIGS, F. G./KRUMM, H.-J. (éd., 2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : Narr.

EHRHART, S./HÉLOT, C./LE NEVEZ, A. (éd., 2010). *Plurilinguisme et forma-*

- tion des enseignants. *Une approche critique*. Mehrsprachigkeit. Frankfurt a.M. : Lang.
- FRINGS, M. (2006). *Mehrsprachigkeit und romanische Sprachwissenschaft an Gymnasien? Eine Studie zum modernen Französisch, Italienisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart : Ibidem.
- KÖNIGS, F. G. (2002). « Mehrsprachigkeit? Ja, aber... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik ». *französisch heute* 1, 22-33.
- HILDENBRAND, E./MARTIN, H./VENCES, U. (éd., 2012). *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*, Berlin: ed. tranvia.
- LEITZKE-UNGERER, E. (2008). « Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachige Kommunikationssituationen in den neuen Lehrwerken für den Französisch- und Spanischunterricht ». In Fäcke, C./Hülk, W./Klein, F. J. : (éd., 2008) : *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann*, Stuttgart : Ibidem, 105-124.
- LEITZKE-UNGERER, E./VENCES, U./BLELL, G. (éd., 2012). *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*, Stuttgart : Ibidem.
- MARTINEZ, H./REINFRIED, M. (éd., 2006). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meissner zum 60. Geburtstag*, Tübingen : Narr.
- MEISSNER, F.-J. (2001). « Situation der Partnersprachen Deutsch und Französisch im Rahmen der europäischen Mehrsprachigkeit. Problemstellung – Analysen – Weiterentwicklung ». *französisch heute* 3, 251-272.
- MEISSNER, F.-J. (2002). « La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du français en Allemagne ». *französisch heute* 1, 8-21.
- MEISSNER, F.-J. (éd., 2003). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas, Goethe-Institut Lille (21/XI/2000)*, Tübingen : Narr.
- MEISSNER, F.-J. (2008). « Soll das Mammut Elefanten oder Mücken fressen? Zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts in der Europäischen Union ». In : Gnutzmann, C. (éd.) : *English in academia. Catalyst or barrier?* Tübingen : Narr, 129-146.
- MEISSNER, F.-J./REINFRIED, M. (éd., 1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen : Narr.
- NIEWELER, A. (2002). « Den Französischunterricht öffnen für Mehrsprachigkeit. Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten ». *französisch heute* 1, 76-86.
- POLZIN-HAUMANN, C. (2008). « Lernziel kommunikative Kompetenz: Beitrag zu einem Dialog von (romanistischer) Sprachwissenschaft mit Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik ». In : Schumann, A. & Steinbrügge, L. (éd.) : *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt a. M. : Lang, 147-166.
- POLZIN-HAUMANN, C./REISSNER, C. (2012). « Perspectives du français en Sarre: Politiques et réalités ». In : Cichon, P./Ehrhart, S./Stegu, M. (éd.) : *Les politiques linguistiques explicites et implicites en domaine francophone*, 129-143.
- REISSNER, C. (2011). « Europäische Interkomprehension und ihre institutionelle Verankerung ». In : Reissner, C. (éd.) : *Interkomprehension und Mehrsprachigkeit in Europa*. Akten des XXXI. Romanistentages 2009, Stuttgart : Ibidem, 181-198.
- REISSNER, C. (2012, sous presse). « Zur Implementation von Interkomprehensionsunterricht im Saarland. Ein Beispiel für Wissenstransfer zwischen Universität und Schule ». *Revue Intercompreensão - REDINTER* no.3.
- WIATER, W. (éd., 2006). *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*, München : Vögel.

Jacqueline Beckers, Professeur

Stéphanie Noël, Assistante

Service Professionnalisation en Éducation : Recherche et formation
Université de Liège

ATELIER 5 : L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE ET L'APPRENTISSAGE DE LA RÉFLEXIVITÉ

1. UNE CO-FORMATION PROFESSIONNELLE : LE « COMPAGNONNAGE REFLEXIF »

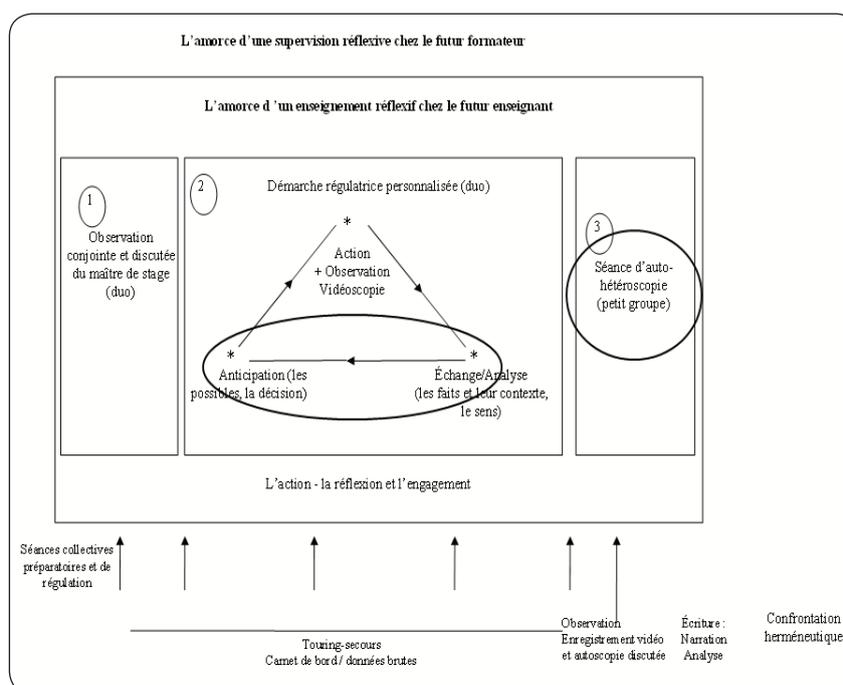
Depuis de nombreuses années, un processus de formation conjoint associe pour un stage un futur formateur (FF-étudiant en première année du master en sciences de l'éducation/finalité enseignement) et un futur enseignant (FE-étudiant de deuxième année à la Haute École pédagogique Charlemagne, pour le moment). Le dispositif intitulé « compagnonnage réflexif » a pour objectifs annoncés (Vermersch, 1994, 2004) de préparer chaque membre du duo à une facette de son futur métier. Pour les FF, il s'agit de favoriser, chez le FE accompagné, une prise de conscience de certaines caractéristiques de son action (en mettant à sa disposition des données d'observation, des extraits vidéo, des réponses d'élèves), une analyse de ses effets et l'engagement dans un processus délibéré de changement via un entretien de régulation (ER). En ce qui concerne les FE, il s'agit d'apprendre à s'auto-informer dans l'action professionnelle, à analyser celle-ci et à la réguler dans le respect des buts prioritaires du métier : l'apprentissage et le développement de chacun des élèves de la classe. L'entrée personaliste (Fuller, 1969) est privilégiée dans le cadre de ce dispositif. C'est par conséquent le FE qui choisit la thématique que le duo va travailler. Celle-ci renvoie à une difficulté rencontrée lors d'un stage précédent ou à une envie d'amélioration. Le bon déroulement du « compagnonnage réflexif » suppose donc

une expérience antérieure de stage actif, c'est pourquoi le dispositif est exploité lors du deuxième stage de la deuxième année de formation des FE.

Les entretiens de régulation, menés en duo à la suite de chaque activité du FE observée par le FF sont pilotés par des principes inspirés de la supervision réflexive (Schön, 1983). Les fonctions suivantes caractérisent l'engagement dans cette démarche : entrer dans le système interprétatif du FE (SR1) en lui donnant la main dans l'entretien et en le guidant par rapport à l'observable

mis à sa disposition (SR2) ; pointer un observable qui mérite réflexion (SR31) ; inviter à l'analyse soutenue par un usage délibératif de la théorie (SR32) ; susciter une décision (SR4) et y revenir lors de l'entretien suivant. Au terme des démarches régulatrices personnalisées, sont organisées des séances d'auto-hétéroscopie également identifiées sur le schéma ; elles seront rapidement décrites.

Démarche du « compagnonnage réflexif »



Le compagnonnage réflexif : une préparation à l'accompagnement professionnel (BECKERS, 2007, p. 286)

Exemple d'un compagnonnage vécu par un duo en 2011-2012

Cet écrit propose l'analyse d'extraits d'un entretien de régulation mené cette année entre une FE et une FF. Les diverses fonctions de l'entretien de régulation sont codées dans la colonne médiane : elles identifient l'intention du FF (et non un éventuel effet chez la FE). Les regards croisés des formateurs de l'ULg, d'une formatrice de la Haute École Charlemagne ainsi que le témoignage de l'étudiante future formatrice dont il est question dans l'extrait présenté (FF D.) permettent d'illustrer les effets de ce type d'accompagnement.

Le stage se déroule dans une école fondamentale de la région liégeoise où 2 FE (FE Ca. et FE Cé.) prestent un stage dans des classes maternelles différentes. Elles sont toutes les deux accompagnées séparément par FF D. L'extrait proposé ci-après met en scène FE Ca. en stage dans une classe de 2e maternelle.

Le travail du duo est centré dès le départ du compagnonnage sur la thématique de la « gestion des ateliers ». Les premiers entretiens de régulation ont mis en évidence la difficulté des enfants à gérer leurs déplacements dans les différents ateliers. Ils privilégient souvent les ateliers libres au détriment des ateliers de type projet ou développement de compétences. Après plusieurs tentatives de régulation, le duo met en évidence lors du troisième entretien l'importance du fait que les enfants comprennent la notion de contrat : ils doivent passer dans trois ateliers différents pendant la période. Pour symboliser ce dernier, la FE propose un collier avec une carte à trois cases où les élèves doivent scratcher une étiquette de couleur symbolisant l'atelier auquel ils ont pris part.

L'extrait suivant, tiré de l'entretien de régulation 4, revient sur cette décision prise lors de l'entretien de régulation précédent : instaurer un système pour symboliser le contrat.

FF D.		FE Ca.
(...) <i>Avant de continuer, je voudrais revenir sur une décision que nous avons prise la fois dernière: on avait parlé d'instaurer plus concrètement la notion de contrat car tu avais peur qu'en rappelant simplement le fait de passer dans 3 ateliers ce ne soit pas suffisant.</i>	SR2	
<i>Oui, je suis étonnée que tu n'aies pas mis ton idée en place, je la trouvais très chouette.</i>	SR4.3	<i>Oui et j'avais lancé l'idée de la carte avec les 3 petites cases.</i> <i>J'en ai discuté avec Cé. et elle l'a dit à sa maitre de stage alors j'en ai discuté avec elle aussi et elle m'a dit que ce n'était pas une bonne idée.</i>
<i>Qu'est-ce qui lui faisait dire ça?</i>	SR1	<i>Elle disait que la carte autour du cou, ça allait les embêter, qu'ils allaient l'arracher... et qu'en gros, ce n'était pas intéressant. Elle m'a vraiment déconseillé de faire ça. Donc, ce n'est peut-être pas la meilleure idée.</i>
<i>Peut-être pas LA meilleure mais on pouvait pas essayer ? Mettre la carte autour du cou, ce n'était qu'un détail qui pouvait être changé non ?</i>	SR1	<i>Oui mais bon... ça lui déplaisait vraiment fort.</i>
<i>Qu'en pensait ta maitre de stage ?</i>	SR1	<i>Je ne lui ai pas dit vu qu'on m'avait dit de ne pas le faire. C'est pour ça que j'ai juste fait avec les photos sur les fiches.</i>
<i>Il n'y a que la maitre de stage de Cé. qui n'aimait pas l'idée ?</i>	SR1	<i>Oui, et Cé. aussi parce que sa maman est aussi institutrice maternelle et directrice. Elle est toujours de bons conseils aussi. Je me suis dit qu'elles avaient raison.</i>
<i>Oui, c'était leur avis. Mais toi, que pensais-tu de ton idée ?</i>	SR1	<i>Moi, j'aimais bien mais c'est vrai qu'il faut aussi voir si c'est réalisable et apparemment ça n'allait surement pas fonctionner.</i>
<i>Tu dis : « apparemment... ».</i>	SR1	<i>Ben oui, on ne peut jamais être sûr. Si je l'avais dit à ma maitre de stage, j'aurais surement pu essayer mais j'ai préféré éviter. Je ne voulais pas qu'elle pense que c'était une mauvaise idée de ma part.</i>

<i>Oui, autour de toi, tu peux toujours avoir des avis positifs ou négatifs. Moi, si je te donne le mien, je trouve que c'était une très bonne idée. Cela symbolisait bien le contrat à respecter et c'était l'occasion d'essayer une nouvelle pratique dans un espace protégé: ta classe de stage.</i>	SR4.3	<i>Oui c'est vrai que je me suis bloquée sur leurs avis et ça m'a freiné. J'essayais de trouver une solution pour le contrat et en essayant de trouver d'autres idées que celle que j'avais, on m'a dit que ce que je pensais n'était pas super donc...</i>
<i>Donc tu es revenue sur l'idée d'ajouter les photos à côté des prénoms ?</i>	SR1	<i>Oui</i>
<i>Est-ce que cette technique permettait aussi de faire respecter le contrat de 3 ateliers ?</i>	SR3.2	<i>Pas trop non... mais après ça, je n'y avais plus trop réfléchi. Je sais que c'est plus moi qui vais contrôler que eux doivent savoir qu'ils doivent faire 3 ateliers. Mais les enfants savent quand même à quoi ça sert et savent ce qu'ils doivent faire. Je l'avais dit oralement lundi.</i>
<i>Oui, tu me l'avais déjà dit la dernière fois qu'ils connaissaient l'utilité de l'outil « fiche ». Pour s'en assurer, je t'ai demandé si je pouvais le demander aux enfants.</i>		<i>Oui, ça m'intéresse de savoir ce qu'ils disent.</i>
<i>Pourquoi ?</i>	SR1	<i>Parce que je pense que l'information est passée mais c'est toujours bien de voir ce qu'ils ont compris vraiment.</i>
<i>Oui, je te propose de lire leurs réponses.</i>	SR2	<i>Ah oui... apparemment, je me faisais des idées alors.</i>
<i>Comment cela ?</i>	SR1	<i>Ben, je pensais que c'était clair pour eux et il y en a qui répondent bêtement « parce que madame l'a dit » et d'autres qui pensent même qu'il faut effacer la croix.</i>
<i>Oui et pour l'objectif des « trois ateliers ».</i>	SR3.2	<i>Oui, là c'est encore pire. Ils ne savent pas. Je suis déçue.</i>
<i>Je comprends, mais c'est bien de s'en rendre compte, tu vas pouvoir rebondir.</i>	SR1	<i>Oui, je ne le rappelle pas assez souvent. Il manque vraiment la dimension contrat. Je n'ai pas pris assez le temps pour l'expliquer.</i>

Cet extrait souligne l'importance du maître de stage (MS) : autrui significatif (DUBAR, 2000) pour la FE. Son avis est déterminant à ses yeux, tellement déterminant que la FE n'ose même pas essayer de mettre son idée en pratique puisque la MS trouve que c'est une « mauvaise idée ». Le poids du genre professionnel empêche la FE de trouver son *style* et pèse sur sa construction identitaire. La tension entre l'identité désirée (l'enseignante qu'elle voudrait être) et l'identité assignée (ce qu'elle imagine que l'on attend d'elle comme enseignante), caractérisant selon BAJOT (2003) un sujet anémique, conduit ici à une « activité empêchée » (CLOT, 1999).

Le compagnonnage réflexif invite à reconsidérer la proposition, ses fondements, la légitimité de l'essai. Le feedback que constituent les réponses des élèves aux questions sur le sens de l'activité et la signification du contrat, expliqué verbalement, souligne combien l'efficacité de ce discours est illusoire et invite à se référer aux effets produits plutôt qu'aux seuls avis du MS.

À la suite des stages menés en duo, les FF animent une matinée d'AFP (Atelier de Formation Professionnelle) destinée à des sous-groupes de FE. Son but est de susciter une démarche d'analyse réflexive conjointe sur la base d'extraits vidéo issus des stages en duo pour généraliser les acquis liés aux situations observées. La trame méthodologique de ces séances dites d'auto-hétéroscopie exploite les trois temps d'une démarche favorisant le transfert des apprentissages par un travail systématique de généralisation.

- La *contextualisation* est assurée par les extraits filmés lors des différents accompagnements;
- la *décontextualisation* est orientée vers la recherche des invariants opératoires de la famille de situations analysée (démarche de conceptualisation), recherche éclairée et approfondie grâce à des éclairages théoriques exploités

dans une perspective délibérative plutôt qu'applicationniste;

- la *recontextualisation* aux différents lieux de stage rencontrés par les FE du groupe de travail permet de nuancer les généralisations et d'en préciser les conditions.

Le témoignage de la formatrice de la Haute École Charlemagne, D. Doyen, en charge des FE accompagnés depuis ces quatre dernières années, a mis en lumière toute la pertinence de ces séances aux yeux des étudiants participants au dispositif. Ces derniers lui demandent de poursuivre, lors de leur troisième année de formation, ces échanges réflexifs fondés sur des extraits filmés de leurs pratiques respectives, jugés riches en apprentissages.

La discussion avec les participants à l'atelier a été engagée au départ du constat de la différence entre les conditions du compagnonnage réflexif et celles que connaissent les formateurs en HE investis d'un rôle d'évaluation certificative qu'ils doivent concilier avec une posture d'accompagnement lors de leurs visites de stage.

Le compagnonnage réflexif doit être considéré comme un dispositif

d'apprentissage collaboratif de deux futurs professionnels qui apprennent leurs métiers respectifs, sans relation hiérarchique et sans pouvoir d'évaluation du FF sur le FE.

- Le FF s'initie à une posture d'accompagnement qui, dans un premier temps, guide le FE vers les aspects de sa pratique sur lesquels il souhaite revenir et l'invite à l'analyse.
- Le FE apprend à réfléchir à propos de son action professionnelle sur la base d'un observable analysé sans recherche stratégique de la réponse attendue. L'hypothèse étant que cette réflexion sur l'action, menée au plus près de son déroulement et compte tenu de ses traces, favorise la sensibilité situationnelle, c'est-à-dire la capacité de se laisser surprendre dans l'action et de s'engager dans une démarche régulatrice.

Bibliographie

BAJOIT, G. (2006 [2003]). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : A. Colin

BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

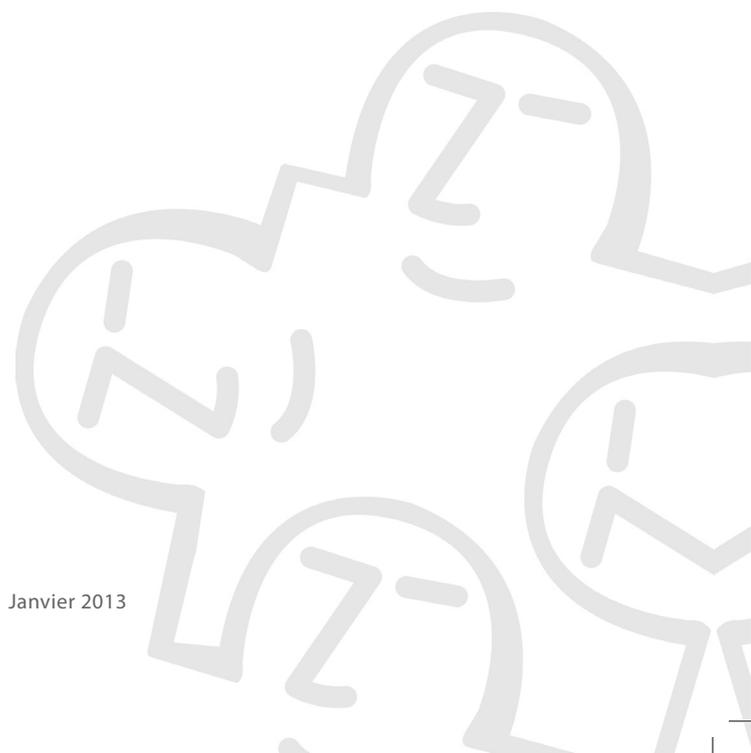
DUBAR, CL. (2003). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.

FULLER, F.F. (1969). Concerns of teachers' : A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6, 2, pp. 207-226.

SCHÖN, D. A. (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Les Éditions Logiques (ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflexive Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York, NY : Basic Books).

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

VERMERSCH, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160, pp. 71-80.



ATELIER 5: L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE ET L'APPRENTISSAGE DE LA RÉFLEXIVITÉ

2. DE L'INTÉRÊT ET DES DIFFICULTÉS DE MENER UNE RECHERCHE VISANT À ENTREtenir LA RÉFLEXIVITÉ ET À CERNER LA CONSCIENCE DISCIPLINAIRE DE JEUNES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR EN BELGIQUE FRANCOPHONE

1. Avant-propos : réflexivité et conscience disciplinaire

Nous avons entrepris une recherche doctorale consacrée à la conscience disciplinaire des jeunes enseignants de français au secondaire supérieur en Belgique francophone. L'expression « conscience disciplinaire », nous l'empruntons à Yves Reuter (2003), un didacticien du français, qui l'a théorisée à partir des travaux d'autres chercheurs⁽⁴⁷⁾. Dans un article fondateur, Reuter désigne au moyen de cette expression la représentation que les élèves se font de la discipline. Nous ne contestons pas l'importance de cette représentation pour l'implication des élèves dans les pratiques de classe. Nous ne contestons pas non plus que cette représentation de la discipline puisse être la cause de certains malentendus qui, selon BAUTIER et RAYOU (2009), expliquent l'échec scolaire. Mais nous pensons que Reuter a eu raison d'élargir ensuite (2007a ; 2007b) la signification de l'expression aux représentations de la discipline que se font *l'ensemble des membres de la communauté éducative*, voire de la société. Les enseignants, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les formateurs d'enseignants, entre autres, se forgent une représentation de la discipline. Par ricochet, chacune de ces représentations est susceptible d'influencer peu ou prou la conscience disciplinaire d'autres membres de la communauté éducative. Dans cette contribution, comme dans notre

recherche, nous nous centrerons sur celle des jeunes maîtres.

L'atelier dans lequel nous sommes intervenu avait pour thème la réflexivité. À quoi bon, dès lors, introduire la notion de « conscience disciplinaire » ? Le lien entre ces deux notions est fondamental pour le chercheur en didactique d'une discipline, quelle qu'elle soit. En effet, c'est en faisant montre de sa réflexivité que le maître, débutant ou chevronné, peut manifester la représentation qu'il s'est forgée de la discipline qu'il enseigne. En d'autres termes, il est nécessaire que le professeur puisse prendre de la distance par rapport à ses propres pratiques pour accéder à sa conscience de la discipline ou pour permettre à un chercheur d'y accéder. Certes, tant cette conscience que le degré de réflexivité d'un enseignant donnent lieu à des choix qui peuvent être observés au cours de l'interaction avec ses élèves. Mais c'est, *au premier chef*, dans le cadre d'un échange verbal faisant suite à cette interaction que le chercheur pourra cerner la conscience disciplinaire d'un maître, ainsi que son degré de réflexivité. Dans le cadre de notre recherche, il nous a ainsi paru intéressant de croiser la notion de réflexivité et celle de conscience disciplinaire.

Nous venons de préciser ce qu'il faut entendre par cette dernière expression ; centrons-nous à présent sur la réflexivité, avant de faire état de deux exemples de croisement de ces

notions ainsi que des difficultés qu'ils soulèvent.

Si la notion de conscience disciplinaire n'a (encore) fait que de timides percées dans le champ des sciences de l'éducation⁽⁴⁸⁾, la notion de réflexivité, quant à elle, y est bien ancrée. De nombreux ouvrages, articles, numéros de revue y ont été consacrés. Il serait inutile de nous livrer ici à une revue de la littérature scientifique : nous renvoyons à des textes de cadrage rédigés par BECKERS (2009), d'une part, et par PAQUAY et SIROTA (2001), d'autre part, qui ont dirigé, respectivement, un numéro de la revue *Puzzle*⁽⁴⁹⁾ et un numéro de la revue *Recherche et formation*⁽⁵⁰⁾, consacrés à la réflexivité.

2. La place de la réflexivité dans la formation initiale des enseignants de français du secondaire supérieur en FWB

Dans la version électronique d'un dictionnaire courant, *Le Trésor de la Langue Française*, la réflexivité est définie comme la « propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même »⁽⁵¹⁾. Appliquée au domaine de la didactique et, en particulier, aux enseignants, la réflexivité peut donc être comprise comme la capacité que pourrait/devoir avoir chacun d'eux de réfléchir sur ses propres pratiques. Pour les jeunes enseignants de français du secondaire supérieur sur lesquels

nous avons choisi de centrer notre recherche, c'est le verbe « devrait avoir » qui s'impose. En effet, lorsqu'on a été précisées, dans un décret de 2001⁽⁵²⁾, les compétences attendues des professeurs du secondaire supérieur au sortir de leur formation initiale, la réflexivité s'est taillé la part du lion. On en tient pour preuve le fait qu'une de ces treize compétences est celle de « porter un regard réflexif sur sa pratique et [d']organiser sa formation continuée »⁽⁵³⁾. Dans la mesure où les maîtres du primaire et du secondaire inférieur sont censés eux aussi avoir acquis cette compétence au terme de leur formation initiale⁽⁵⁴⁾, on est en droit de considérer qu'il s'agit d'une composante explicite de l'identité professionnelle des enseignants de la Belgique francophone, quel que soit le niveau d'études où ils exercent. On tient pour preuve supplémentaire de l'intérêt porté par les décideurs politiques à la réflexivité des maîtres, le fait que plusieurs des compétences qu'ils doivent avoir acquises sont étroitement liées à l'exercice de la celle-ci. Ainsi, pour que enseignants soient en mesure de « tester, [d'] évaluer et [de] réguler » des dispositifs d'enseignement qu'ils ont conçu, ne doivent-ils pas disposer d'outils leur permettant de prendre de la hauteur par rapport à leurs pratiques ? Ne doivent-ils pas également disposer de tels outils pour pouvoir « planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage » ? Ou, encore, pour être capables de « mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe »⁽⁵⁵⁾ ? Tant explicitement qu'implicitement, les décideurs politiques de la Belgique francophone attendent donc des enseignants qu'ils soient des « praticiens réflexifs » (SCHÖN, 1983).

Cette attente, pour qu'elle ne demeure pas un vœu pieux, doit nécessairement trouver quelque écho du côté des formateurs d'enseignants. À l'attention de ceux-ci, des précisions sont fournies relativement au temps qui doit en principe être consacré, au cours de la formation initiale, aux activités

de pratiques réflexives. Il apparaît, à la lecture de ces indications, que ce temps-là varie *considérablement* selon le niveau d'études auquel professeront les futurs enseignants.

Ainsi, on remarque que pas moins de 780 heures sont dévolues au développement des savoir-faire - entendez : les stages et les réflexions qu'ils suscitent - des futurs instituteurs et professeurs du secondaire inférieur, tandis que 90 heures sont dévolues à ce développement dans la formation initiale des professeurs du secondaire supérieur. Il importe toutefois de ne pas comparer des poires — la formation dans plusieurs disciplines des enseignants du primaire et du secondaire inférieur — avec des pommes — la formation monodisciplinaire des enseignants du secondaire supérieur. On enseigne toujours quelque chose — en l'occurrence, dans la forme scolaire actuelle, une discipline. Chaque discipline ayant ses spécificités, il nous semble primordial de prendre en considération le temps consacré aux réflexions sur des pratiques d'enseignement *d'une discipline*.

Si l'on considère qu'en gros, les futurs instituteurs sont préparés à enseigner trois disciplines (le français, les mathématiques et l'éveil), on peut, en tablant *in abstracto* sur une répartition strictement proportionnelle des heures de formation, estimer que 260 heures sont consacrées à la préparation à l'enseignement du français. En procédant de la même façon, pour ce qui concerne les futurs maîtres du secondaire inférieur, qui, en général, enseignent deux disciplines (le français et la religion, par exemple), on estime que, des 780 heures dédiées au développement des savoir-faire, il en reste 390 pour la préparation à l'enseignement du français. Enfin, des 90 heures prévues dans la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, il faut en soustraire 20, prises en charge par le didacticien généraliste, ce qui en laisse 70 pour des stages et des activités réflexives à caractère strictement disciplinaire.

Ces différences arithmétiques ne préjugent bien entendu en rien de la qualité des activités qui sont mises en place pour préparer ces trois types de futurs enseignants à devenir des praticiens réflexifs. Par ailleurs, ces différences peuvent être perçues au moins partiellement comme des conséquences de l'hétérogénéité des formations professionnalisantes des enseignants des différents niveaux⁽⁵⁶⁾. Les instituteurs et les professeurs du secondaire inférieur suivent une formation de trois années, organisée dans les catégories pédagogiques des hautes écoles ; cette formation de trois ans est intégralement vouée à la préparation de l'exercice du métier d'enseignant. Les professeurs du secondaire supérieur, quant à eux, sont formés pendant au moins cinq ans à l'université, mais seule une demi-année est strictement⁽⁵⁷⁾ consacrée à leur formation professionnelle. Nonobstant ces remarques, on constate un hiatus entre, d'une part, le souhait clairement affiché par les décideurs politiques de faire de tous les enseignants des professionnels capables de réfléchir à leurs pratiques et, d'autre part, les différents volumes horaires affectés à la réalisation de ce souhait.

3. Échantillon et corpus⁽⁵⁸⁾

Pour la partie pratique de notre recherche doctorale, nous avons sélectionné un tout petit échantillon : une dizaine de jeunes enseignants de français du secondaire supérieur. C'est dire qu'il ne saurait s'agir d'un échantillon représentatif : tout au plus cette recherche proposera-t-elle un coup de sonde qui permettra peut-être de donner à voir quelques tendances générales et, qui sait, qui pourrait servir de tremplin à une recherche de plus grande ampleur.

Une deuxième caractéristique de cet échantillon est qu'il est composé de maîtres débutants à la formation initiale desquels nous avons participé. Cette participation a consisté en la

présence hebdomadaire au cours de didactique du français, en la supervision lors d'une ou deux période(s) de stage et en la collaboration avec notre responsable académique pour l'évaluation finale. Nous avons donc entretenu des contacts avec ces jeunes maîtres, ce qui, incontestablement, a été de nature à faciliter peu ou prou la constitution de notre corpus. Et l'on sait qu'il n'est pas toujours aisé de recueillir les avis des maîtres et qu'il l'est encore moins de se procurer les cours qu'ils ont préparés. Toutefois, on pourrait considérer que les relations établies avec ces anciens étudiants au cours de leur formation initiale biaisent notre recherche, à fortiori parce que nous sommes notamment intervenu dans leur évaluation. Le discours de ces enseignants ne risque-t-il pas d'être pollué par la crainte de ne pas fournir la réponse attendue par celui qui, il y a peu de temps, intervenait dans l'attribution de leur note à l'Université ? Nous avons pleine conscience que ce risque existe, mais il nous semble quelque peu contrebalancé par le fait que tous les maîtres de l'échantillon ont réussi en première session le cours dans lequel nous avons été impliqué. En fin de compte, si nous avons opté pour un échantillon d'anciens étudiants, c'est parce que les inconvénients liés à ce choix nous semblaient ne pas faire le poids face à ses avantages. Outre la relative facilité avec laquelle nous avons pu avoir accès aux avis et aux préparations de ces jeunes enseignants, nous disposons d'un corpus qui mêle des matériaux récoltés en cours de formation initiale et des matériaux collectés pendant leur(s) (deux) première(s) année(s) d'enseignement. Cette donnée-là nous semble susceptible de rendre manifestes d'éventuelles évolutions dans la construction de la conscience disciplinaire de ces jeunes étudiants. Par ailleurs, notre implication dans leur formation évite qu'ils doivent longuement nous expliquer le type de préparation professionnelle qu'ils ont reçue. Enfin, un avantage de moindre importance est que ce choix-là montrera sans doute, s'il en

est encore besoin, combien peut être différente l'empreinte laissée par un même cours — de didactique du français, en l'occurrence — sur des individus, singuliers par nature.

Voilà pour l'échantillon, ses avantages et ses inconvénients. Venons-en à présent au corpus sur lequel nous allons nous fonder. En dépit de la diversité des matériaux qui le composent, plusieurs critères pourraient servir à l'organiser.

Du point de vue chronologique, rappelons-le, les matériaux qui constituent ce corpus se répartissent entre ceux qui ont été recueillis pendant la formation initiale des jeunes maîtres et ceux qui ont été collectés au cours de leur(s) (deux) première(s) année(s) d'exercice de la profession.

À ce critérium temporel, vient s'en superposer un autre, qui y est lié : celui de l'intention et du destinataire prioritaires des matériaux. Pour certains de ceux-ci, l'application de ce critérium se fait sans peine, à tout le moins pour ce qui concerne le destinataire.

Ainsi, les réponses apportées à l'enquête que nous avons menée et les entretiens oraux que nous accorderont les professeurs débutants sont des (fragments de) discours qui nous sont adressés en tant que chercheur. On peut dès lors supposer que l'intention prioritaire est de contribuer à ce que nous puissions mener notre recherche à son terme. De la même façon, les préparations des cours dispensés durant la (les) (deux) première(s) année(s) d'enseignement de ces professeurs, sont principalement destinées à leurs élèves, même si elles peuvent tomber entre les mains d'un inspecteur, d'un conseiller pédagogique, d'un chef d'établissement, d'un collègue... ou même d'un chercheur en didactique⁽⁶⁰⁾. L'intention prioritaire qui a présidé à la conception de ces cours, elle, peut souvent être, étant donné les conditions difficiles dans lesquelles les jeunes enseignants entament leur carrière, celle de parer au plus pressé et d'assurer, aussi bien que possible, le cours du lendemain. C'est, si l'on veut,

la « préparation-contre-la montre ». Cette intention peut bien entendu se combiner avec celle d'amener les élèves à aimer le cours de français, celle de répondre aux exigences des décideurs politiques, celle de ne pas trop s'écarter des vues de l'enseignant que l'on remplace, etc.

En revanche, la question du destinataire des matériaux récoltés pendant la formation initiale, elle, soulève une grosse difficulté, inhérente au caractère scolaire de l'échange verbal : celle de savoir si ces (fragments de) discours sont prioritairement destinés à l'enseignant-évaluateur ou à un autre destinataire — réel ou fictif —, qui est parfois caractérisé dans l'énoncé d'une tâche. C'est entre autres le cas, s'agissant de l'épreuve finale, qui consiste en la proposition d'activités d'apprentissage. Ces activités sont destinées à des élèves fictifs, dont le niveau d'études doit être précisé par les étudiants, mais, dans les faits, elles font l'objet d'une évaluation par le professeur de didactique. C'est le cas, dans une moindre mesure, des dossiers de pratiques réflexives, sur lesquels nous allons nous focaliser, qui sont rédigés par un groupe d'étudiants et qui sont lus et commentés à la fois par leurs condisciples et par leur professeur. C'est le cas, enfin, des préparations réalisées en vue des stages, qui sont destinées aux élèves, scrutées par le maître de stage, éventuellement par un moniteur pédagogique, et consultées par le superviseur, un des membres du service de didactique.

La dimension singulière ou plurielle des intentions et des destinataires potentiels de ces matériaux, corrélée à leur production dans le cadre de la formation initiale ou en dehors de ce cadre, nous semble être un des facteurs de la diversité de notre corpus⁽⁶¹⁾. Cette diversité constitue, à mon sens, une richesse, mais elle implique de ne pas considérer de la même façon des (fragments de) discours qui sont de natures différentes. Livrons-nous à présent à la description et à l'analyse de deux types de matériaux, dans lesquels réflexivité et construction

d'une conscience disciplinaire sont inextricablement mêlées. Dans un premier temps, nous aborderons les dossiers de pratiques réflexives ; dans un second temps, une enquête menée auprès des jeunes enseignants dont il a été question.

4. Les dossiers de pratiques réflexives, au cours de la formation initiale

Si les décideurs politiques ont fait de la réflexivité une des composantes identitaires des enseignants en FWB, ils se sont gardés de conseiller ou d'enjoindre aux formateurs de ceux-ci une marche à suivre pour exercer cette réflexivité et pour l'intégrer dans l'habitus des maîtres. Cela étant, au sein d'une même université, selon la discipline qu'ils se destinent à enseigner, les futurs maîtres peuvent être confrontés à des activités (parfois fort) différentes : il suffit, pour en avoir un aperçu, de consulter le numéro 26 de la revue *Puzzle*, dans lequel plusieurs services de didactique de l'Université de Liège ont fait état des choix posés dans la perspective de former des praticiens réflexifs. Le dispositif qui va être présenté concerne exclusivement ce qui est mis en œuvre par le service de didactique du français et, partant, ce qu'ont dû réaliser les enseignants de notre échantillon.

Ce dispositif résulte de réflexions qui sont communiquées aux étudiants. Ils sont ainsi invités à comprendre que leur formateur, s'il les incite à réfléchir à leurs pratiques de novices, n'hésite pas lui-même à prendre du recul par rapport aux siennes. Deux questions se trouvent au cœur de ces réflexions : 1° Qu'est-ce que réfléchir et quel est l'objet *précis* de la réflexion ? ; 2° Sous quelle forme et dans quel cadre la réflexivité doit-elle s'exercer ? Faute de réponses à ces questions, les activités de pratiques réflexives risquent de se muer en thérapie de groupe à fonction exclusivement cathartique (BECKERS, 2009 : 9), où règnerait en maître l'« hypothétique spontanéité

de l'individu » (*id.* : 7). Faisons brièvement état des réponses que, pour l'heure, notre responsable académique propose aux étudiants.

4.1. Qu'est-ce que réfléchir et quel est l'objet précis de la réflexion ?

Réfléchir à des pratiques, c'est juger de leur (absence d') efficacité et de leur (absence d') efficience. On définit l'efficacité comme le rapport entre l'objectif poursuivi et le résultat obtenu. L'efficience, quant à elle, est le rapport entre ce résultat et les moyens mobilisés pour l'atteindre. Ces définitions font appel à des notions soulevant un flot de questions et de problématiques étroitement liées à la construction de la conscience disciplinaire.

S'agissant des buts poursuivis, ils peuvent bien entendu varier d'un enseignant à l'autre, mais ils doivent en principe inclure au minimum ceux qui sont assignés à la discipline dans les référentiels de compétences. En FWB, ont en effet été publiés des documents officiels, qui ont force de loi, dans lesquels sont précisées les compétences qui doivent être acquises à tel ou tel stade de la scolarité obligatoire. En l'absence de formulation explicite des buts assignés à la discipline « français », on doit considérer que ces listes de compétences en tiennent lieu. Les référentiels de compétences ont été rédigés dans la foulée du « décret-missions » du 24 juillet 1997, décret dont ils sont censés mettre en œuvre les principes. Or, la plupart des énoncés figurant dans les référentiels de français ne correspondent pas à la définition de la compétence présente dans le décret. La compétence y est définie comme l'aptitude à mobiliser conjointement des savoirs, des savoir-faire et des attitudes permettant de faire face à une situation typique d'une famille de situations⁽⁶²⁾. Dans les référentiels, les enseignants se trouvent confrontés soit à des « macro-compétences », telles que « lire », « écrire », « parler et écouter », vêtements si amples que toutes les tâches et acti-

vités du cours de français pourraient en être affublées, soit à des énoncés tellement précis qu'ils sont identifiables à la réalisation d'une tâche ou d'une activité.

Le fossé creusé entre, d'une part, la définition de la compétence figurant dans le décret et, d'autre part, les énoncés listés dans les référentiels de français, peut avoir une grande incidence sur la perception des buts disciplinaires. Comme notamment Jean-François HALTÉ (1992) et Jean-Louis DUMORTIER (2011), nous pensons que la visée prioritaire de la discipline « français » devrait être l'acquisition de compétences de communication orale et écrite. Mais dans la mesure où les référentiels de français ne contiennent pratiquement pas de compétences *stricto sensu*, surgit le risque que, dans l'esprit des enseignants, les buts disciplinaires soient assimilés à la réalisation de tâches. De moyens, les tâches se verraient ainsi élevées au rang de fins. En termes de réflexivité, face à ce risque, chaque enseignant de français pourrait garder à l'esprit cette question cruciale : « le but que je poursuis est-il l'accomplissement de tâches par mes élèves ou est-il, sur la base de cet accomplissement, l'acquisition, par ceux-ci, de compétences de communication ? » De telles réflexions sur la notion de but permettent d'insister sur le fait que la représentation de la discipline « français », comme de toute discipline, est susceptible de varier considérablement compte tenu des finalités qui lui sont assignées. Il importe donc de sensibiliser les futurs maîtres, dans le cadre de l'apprentissage de la réflexivité, aux implications d'une réflexion sur les finalités de la discipline qu'ils enseignent.

Nous nous contenterons ici de signaler quelques questions que soulèvent, de manière analogue, les notions de résultats et de moyens d'apprentissage. S'agissant des résultats, par exemple, ce sont les notes obtenues par les élèves qui les autorisent (ou pas) à passer au niveau d'études supérieur. Mais ces notes priment-elles, aux yeux de l'enseignant, l'amélioration

ration du rapport⁽⁶³⁾ qu'entretiennent les élèves avec les objets disciplinaires et avec la discipline dans son ensemble ? Pour ce qui concerne les moyens, qui englobent notamment les tâches, les activités et leurs supports, le futur enseignant devrait se poser constamment la question suivante : la présence, dans la panoplie d'outils disciplinaires, de telle tâche ou de tel support traditionnels implique-t-elle que le maître élude une réflexion sur la congruence entre cette tâche, ce support, les finalités de la discipline et les missions générales de l'institution scolaire ? À nouveau, ces questions montrent que grâce à l'exercice de la réflexivité, les maîtres peuvent construire ou renforcer leur représentation de la discipline qu'ils enseignent.

4.2. Sous quelle forme et dans quel cadre la réflexivité doit-elle s'exercer ?

L'essentiel, pour notre responsable académique et pour nous-même, est que les futurs maîtres que nous formons se posent aussi souvent que possible de telles questions, non seulement au cours de leur formation initiale, mais aussi — mais surtout — dans l'exercice de leur métier. C'est, pensons-nous, la répétition de ces questions qui, de proche en proche, pourra faire de nos étudiants de véritables praticiens réflexifs. Toutefois, l'institution nous contraint à évaluer la réflexivité de nos étudiants au terme des dix heures qui sont spécifiquement dévolues aux pratiques réflexives. Dans ce cadre-là, nous avons estimé qu'il était important qu'en groupes de trois ou quatre, les étudiants fassent état, au moyen d'un acte de communication écrite, des réflexions que leur inspiraient une leçon donnée par un des membres du groupe. Nous avons conscience que la capacité de réfléchir sur ses/des pratiques ne va pas forcément de pair avec celle de coucher sur le papier les fruits de ses réflexions. Mais nous estimons, comme bien d'autres (cf. BAKHTINE, 1984 et CHARLOT, 1999, cités dans BECKERS,

2009 : 9), que le recours au langage est inévitable pour que ces fruits puissent parvenir à maturité. Et nous pensons, en outre, que de futurs professeurs de français doivent être capables de verbaliser sans trop de peine de telles réflexions.

Le dispositif que nous privilégions actuellement a subi quelques modifications depuis sa première utilisation. Ces modifications sont le plus souvent liées à des difficultés que nous avons observées dans les productions des étudiants. Nous évoquerons ici deux de ces modifications.

La première a trait au nombre d'observateurs de la leçon prise comme objet et au nombre de rédacteurs des réflexions qu'elle peut inspirer. Chronologiquement, les dispositifs ont été les suivants : 1° le stagiaire fait le récit de sa leçon et la prend comme objet de réflexion ; 2° le stagiaire fait le récit de sa leçon et, avec un groupe de condisciples, la prend comme objet de réflexion ; 3° avec un groupe de condisciples qui y ont assisté, le stagiaire fait le récit de sa leçon et ils la prennent comme objet de réflexion. La présence de plusieurs paires d'yeux lors de la leçon prise comme objet nous a semblé être un moyen de rendre saillantes davantage de composantes de l'interaction didactique.

La seconde modification retenue ici concerne directement la possibilité que se développe une conscience disciplinaire. Nous avons en effet constaté que, dans la plupart des cas, les étudiants justifiaient les dysfonctionnements des leçons observées au moyen d'éléments non spécifiques à l'enseignement du français et qu'ils avaient une tendance à imputer aux élèves l'échec éventuel de l'interaction didactique. Les étudiants peinaient à envisager l'approche des contenus disciplinaires comme un des facteurs potentiels d'échec ou de succès d'une telle interaction. Ce qui retenait leur attention, c'était, entre autres, un magnétoscope qui ne fonctionne pas, des notes éparses sur un tableau, les bavardages intempestifs

d'un élève, etc. Mais presque jamais, n'étaient citées la non-pertinence du choix d'un support d'apprentissage au public destinataire, la non-pertinence du choix d'une tâche à l'objectif d'apprentissage poursuivi, l'imperceptibilité, pour les élèves, du sens à donner à une succession d'activités décousues, etc. Pour cette raison, et parce que nous savons, comme d'autres (cf. BECKERS, art. cit. : 6) que l'exercice de la réflexivité est tout particulièrement difficile pour les néophytes, nous avons décidé de fournir aux étudiants un modèle de récit de leçon et des réflexions qu'elle peut inspirer, modèle rédigé par le didacticien et annexé à cet article. Depuis que ce modèle leur est fourni, il nous semble que les étudiants ne négligent plus, parmi les facteurs de succès ou d'échec d'une leçon, ceux qui sont spécifiques à la discipline « français » et, même plus, qu'ils les tiennent pour très importants. Est-il besoin de préciser qu'en marge de cette dizaine d'heures spécifiquement consacrées aux pratiques réflexives, moult occasions sont offertes aux étudiants d'émettre un avis argumenté sur un dispositif d'apprentissage proposé par l'un d'eux, par le didacticien ou par nous-même ?

Quoiqu'elles soient brèves, il nous semble que les réflexions qui précèdent montrent à quel point l'exercice de la réflexivité peut contribuer à rendre les étudiants plus sensibles au développement de leur propre conscience disciplinaire.

5. Une enquête par questionnaire, menée lors de la première année d'exercice de la profession

Mais ces démarches suffisent-elles pour assurer que les enseignants débutants agiront en praticiens réflexifs ? Rien n'est moins sûr. À fortiori quand on connaît les conditions difficiles dans lesquels ces jeunes maîtres font leurs premières armes. Ballottés d'un remplacement ou d'un niveau d'études à un autre, d'une école ou d'une forme d'enseignement à une autre, contraints

d'enseigner des disciplines qui ne sont pas toujours (exactement) celles pour l'enseignement desquelles ils ont été préparés, les novices se trouvent dans des conditions qui ne sont guère (voire pas du tout) propices au développement de la réflexivité amorcé dans le cadre de leur formation initiale. Et ce n'est pas la formation continuée, à laquelle sont accordés des moyens dérisoires, qui peut remédier à ces maux.

Au chercheur en didactique, s'offre alors la possibilité de contribuer modestement à permettre à ces jeunes maîtres de prendre un peu de recul par rapport à leurs pratiques. Pour cela, le chercheur doit composer avec les conditions difficiles dans lesquelles se trouvent la majorité des débutants. Il convient, autrement dit, que les occasions de prises de distance qu'il offre à ceux-ci se présentent à des moments où ils ne sont pas noyés sous des tâches administratives. Il convient que les échanges que le chercheur a avec les néophytes soient relativement brefs et ne nécessitent pas l'accomplissement de nombreuses démarches. Conscient de cela, nous avons pensé qu'une enquête par questionnaire, transmise par courriel, pouvait être un moyen pour ces enseignants débutants de réfléchir à ce qu'ils font en classe, sans y consacrer trop de temps et sans devoir se déplacer. Par ailleurs, cette enquête nous est apparue comme un moyen de collecter des matériaux précieux relatifs au développement de leur conscience disciplinaire.

Nous avons donc conçu un questionnaire écrit, avec toutes les difficultés que comporte une telle entreprise. Nous en énumérons ci-après quelques-unes. 1° La difficulté de couvrir la problématique souhaitée grâce à un nombre de questions qui n'est pas trop élevé. 2° La difficulté de formuler des questions suffisamment précises pour que leur sens soit perçu par les destinataires. 3° La difficulté corollaire de formuler des questions qui, en n'étant pas (trop) tendancieuses, laissent aux destinataires la liberté de fournir la réponse qu'ils souhaitent. 4°

La difficulté de ne pas poser trop de questions à structure identique, dont la répétition risquerait d'entraîner des réponses automatiques trop rapides. 5° La difficulté corollaire de poser tout de même quelques questions de ce type qui peuvent mettre en confiance les destinataires en sollicitant de leur part des démarches mentales analogues. 6° La difficulté de ne pas (trop) simplifier la problématique en posant autant que possible des questions fermées, qui impliquent un temps de réponse moins long. 7° La difficulté de poser des questions précises tout en ne recourant pas à un vocabulaire trop technique, qui risquerait de rebuter les destinataires.

Par ailleurs, nous avons posé un choix, à un endroit du questionnaire, que l'on ne rencontre pas souvent dans ce genre d'enquête : celui de signaler l'hypothèse qui nous a poussé à poser une question. Voici le passage concerné :

a) Dans l'école où vous enseignez, le découpage de l'année en périodes donnant lieu à une évaluation certificative (soit les périodes entre deux remises de bulletin) correspond-il au découpage de l'année scolaire en périodes de travail comprises entre deux congés ?

[...] oui

[...] non

b) La question précédente vous a été posée car j'émet l'hypothèse qu'un lien peut exister entre, d'une part, la perception de l'unité d'un cours par des élèves et, d'autre part, les découpages temporels auxquels ces élèves sont soumis (et auxquels, soit dit en passant, les enseignants sont eux aussi soumis).

Estimez-vous, pour votre part, que l'un et/ou l'autre de ces découpages vous met(tent) dans l'embarras par rapport à l'agencement de vos unités d'enseignement ?

[...] oui

[...] non

Expliquez brièvement, si vous avez répondu « oui », en quoi réside cet embarras :

Un tel choix est bien sûr discutable : il risque d'influencer le destinataire. Mais il nous semble que le caractère neutre de la formulation retenue a compensé ce risque. En effet, les réponses apportées à la question suivante, dans la plupart des cas, n'étaient pas celles que nous pensions lire compte tenu de notre hypothèse de départ.

Nous ne pouvons pas nous attarder ici sur ce qui est spécifique à l'objet de ce questionnaire. De manière générale, s'agissant de la conscience disciplinaire, nous avons fait le choix de ne pas recourir à cette expression, inconnue des étudiants. Nous avons donc intitulé cette enquête : « Enquête sur les facteurs qui contribuent à (dé) construire l'identité et l'unité du cours de français, auprès de jeunes enseignants du secondaire supérieur ». À la base de ce choix, se trouve la représentation unitaire de la discipline, que nous privilégions. C'est là un choix discutable, lui aussi, d'avoir opté pour ce titre : peut-être laisse-t-il trop de place aux hypothèses du chercheur et pourrait-il, dans certains cas, influencer les destinataires. Mais il nous semble que ce travers est contrebalancé par une formulation qui, malgré tout, reste assez neutre : rien n'indique qu'à notre estime, une vision unitaire de la discipline est à prôner.

Nous ne critiquerons pas le questionnaire en en faisant une lecture progressive : nous nous contenterons d'épingler trois questions dont les réponses

nous seront utiles pour mener une réflexion sur la conscience disciplinaire de ces jeunes enseignants.

La première question est incluse dans l'entame du questionnaire. Cette entame vise à recueillir des informations qui, de prime abord, n'ont rien à voir avec la conscience disciplinaire. Cependant, lorsque les jeunes maîtres sont invités à préciser s'ils n'enseignent que le français et à mentionner les éventuelles autres disciplines qui font partie de leur fonction, nous émettons l'hypothèse qu'il s'agit d'un paramètre susceptible d'influencer la construction de leur conscience disciplinaire.

La deuxième question a trait au découpage du cours opéré (ou non) par les jeunes enseignants. Il leur est demandé de signaler les titres qu'ils donnent aux différentes parties du cours. Du point de vue matériel, ce découpage correspond au nombre d'intercalaires qui se trouvent dans le cahier des élèves. Mais la présence ou l'absence de ce découpage, ainsi que les titres attribués aux parties du cours nous renseignent sur la représentation de celui-ci que se sont forgée ces quelques maîtres débutants.

La troisième question concerne l'avis de ceux-ci relativement à la nécessité de proposer des activités conjuguant apprentissages langagiers et apprentissages littéraires. Là encore, tout en prenant de la distance par rapport à leurs pratiques, les novices sont invités à se prononcer sur la représentation — unifiée ou éclatée — qu'ils se font de la discipline qu'ils enseignent.

6. Conclusion

Les deux outils que nous venons d'évoquer sont imparfaits, nous en avons conscience. Mais leur existence se justifie à notre sens par le fait qu'ils offrent à de jeunes adultes l'occasion de réfléchir à ce qu'ils font et à ce qu'ils somment leurs élèves de faire. L'occasion d'y réfléchir tant dans le cadre de leur formation initiale que dans celui de l'exercice de leur

profession. Lorsqu'ils doivent se faire une place dans le système scolaire, ces jeunes maîtres se trouvent face à de nombreuses difficultés pouvant anéantir provisoirement ou définitivement les efforts qui ont été consentis, dans le cadre de leur formation initiale, pour faire d'eux des praticiens réflexifs. C'est pour cela que nous avons jugé utile, dans le cadre de notre recherche doctorale, tant pour eux que pour nous, de leur offrir cette occasion de réfléchir à la représentation de la discipline qu'ils sont en train de se forger. Car il nous semble que, eu égard à cette représentation, les premières années d'exercice de la profession pourraient être déterminantes pour toute la durée de leur carrière. Et par ailleurs, de leur représentation de la discipline, dépend fortement celle que vont se construire leurs élèves. Cette représentation construite par les élèves est en rapport étroit avec la possibilité qu'ils aient, à l'instar de leurs maîtres, une conscience plus vive du sens de ce qu'ils font dans le cadre du cours de français et de l'importance du rôle de ce cours dans l'ensemble de leur formation.

Notes

⁽⁴⁷⁾ Entre autres COLOMB, 1993 et BROSSARD, 1994 ; 2002, cités dans Reuter, 2007b.

⁽⁴⁸⁾ Ainsi, elle est absente du *Dictionnaire de l'éducation*, récemment dirigé par Van Zanten (2008) et elle n'est pas évoquée dans l'article « Disciplines scolaires » de ce dictionnaire, qui consiste surtout en un historique du découpage disciplinaire. Mais on ne s'étonnera pas qu'une entrée y soit consacrée dans le tout aussi récent *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, dirigé par Reuter (2007). Inversement, si la réflexivité bénéficie d'une entrée dans le premier, elle ne figure ni dans la liste des entrées, ni dans l'index des notions complémentaires du second.

⁽⁴⁹⁾ Le numéro 26 (2009).

⁽⁵⁰⁾ Le numéro 36 (2001).

⁽⁵¹⁾ <http://atilf.atilf.fr/> (consulté le 16 octobre 2012).

⁽⁵²⁾ *Décret du 8 février 2001 (définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur)*, Communauté française de Belgique.

⁽⁵³⁾ *Id.*, p. 1.

⁽⁵⁴⁾ *Décret du 12 décembre 2000 (...)*, Communauté française de Belgique, p. 1.

⁽⁵⁵⁾ *Décret du 8 février 2001 (...)*, Communauté française de Belgique, p. 1.

⁽⁵⁶⁾ Pour plus de détails, nous renvoyons, dans ce numéro, à l'article de Germain Simons.

⁽⁵⁷⁾ Les autres cours qui leur sont dispensés à l'université ne sont pas sans rapport avec la discipline qu'ils enseigneront, mais ils ne sont pas conçus dans le but (premier) de former des professeurs du secondaire.

⁽⁵⁸⁾ L'on entendra ici : collection de matériaux recueillis par un chercheur dans le but de valider ou d'invalidier une thèse.

⁽⁵⁹⁾ Car, en définitive, cette note relève de la responsabilité exclusive du professeur de didactique du français.

⁽⁶⁰⁾ Ce que nous avons évidemment évité de leur annoncer, afin de ne pas introduire de biais supplémentaire dans notre recherche (*cf. supra*).

⁽⁶¹⁾ Dans l'article fondateur que nous avons cité, Yves REUTER envisageait, lui aussi, en conceptualisant la notion de conscience disciplinaire, des supports de natures diverses : enquêtes par questionnaire, entretiens, supports d'activités d'apprentissage. (2003 : 19-21).

⁽⁶²⁾ Soit dit en passant, cette définition de la compétence est partagée (parfois à peu de chose près) par la majorité des chercheurs en sciences de l'éducation.

⁽⁶³⁾ À propos de la notion de « rapport à... », *cf.* REUTER 2007a : 191-196



Bibliographie

BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

BECKERS, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». *Puzzle*, n° 26, pp. 4-14.

DUMORTIER, J.-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français sans perdre le goût de l'enseigner*. Namur : Presses universitaires de Namur (« Diptyque »).

HALTÉ, J.-Fr. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF (« Que sais-je? »).

PAQUAY, L. & SIROTA, R. (2001). Éditorial. La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et formation*, n° 36, pp. 5-16.

Puzzle, n° 26 (2009).

Recherche et formation, n° 36 (2001).

REUTER, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de l'AirDF*, n° 32, pp. 18-22.

REUTER, Y. (2007a). (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

REUTER, Y. (2007b). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, pp. 57-71. (Revue en ligne, éditée par les Presses universitaires de Rennes, disponible à l'adresse : <http://educationdidactique.revues.org/175>)

SCHÖN, D. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New-York : Basic Books.

VAN ZANTEN, A. (2008). (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF (« Quadrige »).

ANNEXE 1

RÉFLEXION SUR LES PRATIQUES DE CLASSE

MODÈLE DE RAPPORT CRITIQUE D'UNE LEÇON

1. Récit de l'activité ⁽⁶⁴⁾

La stagiaire enseigne en sixième année de l'enseignement qualifiant dans une classe comptant une quinzaine d'élèves. Cette classe est constituée d'adolescentes et d'adolescents en nombre à peu près égal, qui se sont orientés, pour partie, vers des études de secrétariat, pour partie, vers des études de comptabilité. Une majorité d'entre eux semblent d'origine étrangère. Leur comportement manifestera un certain intérêt (pas un intérêt certain !) pour ce qu'ils font, mais leur difficulté de concentration et leur tendance à la dissipation deviendront rapidement évidentes. La salle de cours est vétuste et mal insonorisée, ce qui ne favorise pas leur application.

À une exception près, les élèves arrivent à temps et la leçon peut commencer sans retard. La stagiaire annonce que les trois heures à venir seront consacrées à l'étude d'un conte de Voltaire (*Jeannot et Colin*) qui sera fragmenté et dont chaque fragment sera abordé d'une manière différente. Elle fait noter au journal de classe : « Lecture d'un conte de Voltaire »⁽⁶⁵⁾ et entreprend alors de questionner les élèves sur ce qu'ils savent de Voltaire et du conte. Comme ils n'en savent à peu près rien — en tout cas rien sur quoi l'enseignante puisse enter des informations nouvelles —, l'interaction pédagogique dégénère rapidement : aux questions que leur pose la stagiaire, les élèves répondent bientôt n'importe quoi⁽⁶⁶⁾ et celle-ci tarde un

peu à reprendre les choses en mains en disant elle-même quelques mots de l'auteur, de son œuvre et du conte philosophique. (A)

Pour aborder le premier fragment de *Jeannot et Colin*, la stagiaire a choisi la compréhension à l'audition. Elle lit donc, d'une voix bien posée, une partie du conte et fournit, très succinctement, au fil de sa lecture, les explications de vocabulaire qu'elle juge indispensables à la compréhension. Comme elle a annoncé aux élèves qu'ils devraient répondre à des questions en se fondant sur le souvenir de ce qui leur a été lu, ces derniers, estimant le récit « difficile », réclament une seconde lecture. La stagiaire accède à leur demande. Cette seconde lecture ne diffère pas de la première : elle rend possible une compréhension globale de l'action mais elle ne met pas en évidence les caractéristiques de l'ironique narration voltairienne.

Un bandeau de feuille sur lequel figurent une douzaine de questions (groupées par deux ou trois) est alors distribué et les élèves sont invités à y répondre mentalement, de manière individuelle. Pour ce faire, la stagiaire leur accorde une quinzaine de minutes... qu'ils n'emploient guère à s'acquitter de la tâche. Prenant conscience de ce nouveau dysfonctionnement de son dispositif d'apprentissage, l'enseignante interrompt l'activité et lui substitue le traitement collectif des questions.

Les difficultés inhérentes à la gestion d'interventions non préparées par une réflexion personnelle, et en outre non réglées par des routines de classe (du type lever le doigt pour demander la parole ou ne la prendre que sur invitation du professeur), conduisent l'enseignante à traiter superficiellement le questionnaire. Ainsi néglige-t-elle les questions les plus bénéfiques à l'apprentissage de la compréhension parce que les plus sujettes à la controverse argumentée. (B)

Les élèves ne sont ni explicitement invités à prendre note ni explicitement dispensés de le faire. Le comportement de l'enseignante ne révèle aucun souci de ce qui pourrait ou devrait figurer dans les cahiers. Curieusement, alors qu'elle envisageait de laisser aux élèves un temps de réflexion individuelle à propos des questions, elle les avait pourtant engagés, pour répondre à l'une d'entre elles, à construire un tableau des ressemblances et des différences entre les personnages du conte.

Une copie du fragment qui vient d'être traité est alors distribuée. Le texte, assorti de notes, tient sur une page. Les notes ne visent qu'à résoudre les difficultés de compréhension inhérentes aux mots inconnus et méconnus.

Il reste alors plus de dix minutes avant la fin de la période de cours. Au lieu de mettre ce temps à profit pour sensibiliser les élèves au fait que, par rapport à l'audition, la lecture permet un approfondissement de la compréhension, la stagiaire distribue le deuxième fragment, qu'elle fait lire en pure perte puisqu'elle ne dispose pas de deux heures de rang pour exploiter cette lecture. (C)

2. Explication et correction des dysfonctionnements

A. Une routine pédagogique — qu'a vraisemblablement renforcée la tendance actuelle à « partir des représentations des élèves » — peut être tenue pour cause du premier dysfonctionnement du dispositif d'apprentissage. Les conséquences

de ce dysfonctionnement auraient pu être particulièrement graves étant donné le fait qu'il advient à l'entame de la période de cours, autrement dit au moment où reprend l'interaction disciplinaire, au moment où le professeur doit mettre tous les atouts dans son jeu pour assurer et le recentrage de l'attention sur la discipline « français » et la perceptibilité du rapport qu'entretiennent les activités à venir au cours de cette période avec, d'une part, celles qui ont eu lieu précédemment, d'autre part, les objectifs de la séquence, les buts du cours, voire les fins de la scolarité.

S'il n'est pas mauvais d'interroger les élèves sur ce qu'ils savent déjà à propos de l'objet de la leçon, et de partir de leurs connaissances, quitte à provoquer la révision ou la réorganisation de ces dernières, c'est gaspiller un temps précieux et courir inutilement des risques que prolonger le questionnement s'il appert qu'il n'y a, dans la mémoire de quiconque, nul savoir consistant que l'on puisse exploiter au bénéfice de tous.

Au demeurant, avant cette phase de questionnement, à laquelle il faut savoir rapidement mettre un terme, il est souvent judicieux que le professeur informe les élèves des raisons et des buts de ses choix. Pourquoi et pour quoi Voltaire ? Pourquoi et pour quoi *Jeannot et Colin* ? Pourquoi et pour quoi telle et telle activités relatives à cette œuvre ? Il s'agit en effet de réussir une interaction pédagogique, autrement dit de faire en sorte qu'en résulte l'appropriation, par les élèves, de savoirs dont ils perçoivent l'intérêt dans la perspective du développement cognitif et socio-affectif que doit rendre possible la discipline « français ». Le choix de Voltaire et celui de *Jeannot et Colin*, celui des tâches ayant trait à ce conte, c'est le choix de *moyens* appropriés à des *fins* d'apprentissage. Il importe que tous les participants de l'interaction partagent cette vision des choses. Faute d'un tel partage entre le professeur et les élèves, ces derniers font, plus ou moins bien et de plus ou moins bon

gré, ce que le professeur leur demande de faire, mais ils ne sont pas *acteurs* de leurs apprentissages : le sens de ce qu'ils font leur échappe.

B. Il n'est pas impossible que le deuxième dysfonctionnement du dispositif puisse s'expliquer, partiellement tout au moins, par le fait que les élèves n'aient pas perçu ce qu'il s'agissait d'apprendre *au moyen* de cette tâche de compréhension à l'audition d'un fragment de conte philosophique.

Quoi qu'il en soit, un facteur de ce dysfonctionnement est incontestablement le fait que la stagiaire ait demandé aux élèves de *répondre mentalement* à *une douzaine* de questions pendant un quart d'heure. Ce choix pédagogique n'était pas pertinent. Il ne l'était pas eu égard aux conditions matérielles peu propices à la concentration : la minceur des cloisons était telle que l'on entendait le cours donné dans la classe voisine. Il ne l'était pas, la stagiaire s'adressant à un groupe fort enclin à la dissipation. Il ne l'était pas enfin (et peut-être surtout) parce que ce groupe était formé d'individus non préparés par l'enseignante à s'impliquer dans ce qu'ils font.

Toutes ces valeurs des variables de l'interaction demeurant égales, il aurait été préférable de procéder question par question, en laissant aux élèves une ou deux minutes de réflexion personnelle, et en imposant, pour la communication des réponses, des règles de prise de parole de nature à assurer la meilleure qualité de participation possible.

La stagiaire adopte une manière de faire (questionner les élèves qui n'ont pour répondre que le « modèle mental » du texte, en l'occurrence un modèle construit en cours d'audition) qui a été proposée — non imposée ! — au cours de didactique spéciale notamment parce qu'elle favorise le conflit sociocognitif et le retour attentif au texte en quête d'arguments pour mettre fin au désaccord. Par ailleurs, elle tient compte de la double recommandation de ne pas monopo-

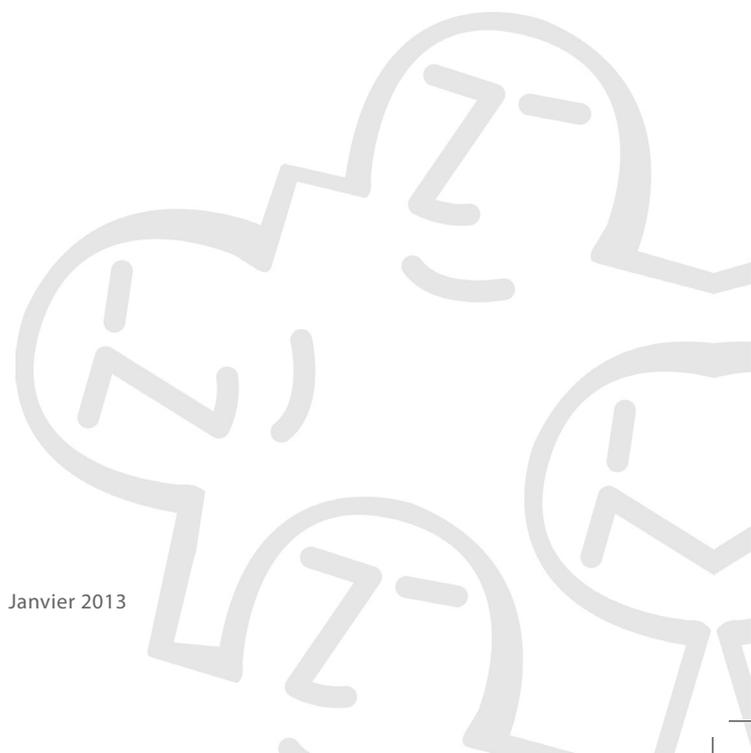
liser la parole et d'atteler les élèves à des tâches variées. Elle a préparé un questionnaire afin d'éviter les risques de l'improvisation dans l'entreprise de mise en commun des compréhensions individuelle. On ne peut donc pas lui reprocher de ne pas avoir tenté de tirer parti de la formation qu'elle a reçue. Mais elle fait un choix malheureux. Un choix qui compromet tous les bénéfices de son entreprise. Un choix qui l'oblige à interrompre celle-ci et à s'aventurer dans la gestion périlleuse de prises de parole que ne canalisent ni le respect des questions posées ni le souci de s'accorder sur les réponses — puisqu'il ne faut pas noter celles-ci au cahier et puisque les interventions ne donnent lieu à aucune évaluation (la stagiaire accepte tout ce qui se dit et elle élude prudemment les questions qui pourraient susciter la controverse). Ce qui en résulte de plus clair c'est que les fruits potentiels de ses décisions relatives au mode d'approche du texte (compréhension à l'audition) et au mode de questionnement (sur le « modèle mental ») ne peuvent pas être récoltés : pas de conflit socioco-

gnitif et, en vue d'y mettre fin, pas de retour attentif au texte.

C. Ce qui pourrait s'épingler comme une mauvaise gestion du temps et un gaspillage résulte du fait que les questions qui auraient prêté à discussion ont été éludées. Du fait également que la stagiaire perd de vue qu'en mettant le texte à la disposition des élèves, elle crée des conditions de compréhension fort différentes de celles qu'elle a créées en en faisant la lecture.

A-t-elle mis au nombre de ses objectifs d'apprentissage spécifiques la sensibilisation des élèves aux qualités de compréhension que rendent possibles, respectivement, l'écoute et la lecture ?⁽⁶⁷⁾ Quoi qu'il en soit, elle ne tire aucun parti de la copie du texte que les élèves ont sous les yeux. Elle aurait pu en profiter pour leur faire découvrir, à partir d'au moins trois exemples patents, l'ironie de Voltaire, ironie dont les manifestations ne sont au demeurant pas rares chez les humoristes d'aujourd'hui, voire dans la conversation la plus courante.

Une autre manière d'éviter d'amorcer en pure perte une activité qui ne pouvait se poursuivre immédiatement⁽⁶⁸⁾ eût été de profiter des dix dernières minutes pour faire (ou faire faire) le point sur ce qui avait été appris au moyen de la tâche de compréhension en lecture. Une autre manière encore, voisine de la précédente, eût été d'interroger les élèves sur ce qu'ils avaient noté dans leur cahier ou, comme il est vraisemblable qu'ils n'y aient rien noté du tout (faute de consigne), sur ce qui pourrait y figurer à titre de trace non pas de ce qui avait été fait, mais à titre de trace de ce qui avait été appris grâce à ce qui avait été fait. Ce ne sont bien entendu pas les réponses aux questions portant sur *Jeannot et Colin* qui peuvent constituer des traces de ce qui a été appris, mais ce pourrait être des notes sur ce qu'il convient de prendre en considération pour répondre, à l'occasion d'une autre activité de lecture, à ces genres de questions-là.



ANNEXE 2

ENQUÊTE SUR LES FACTEURS QUI CONTRIBUENT À (DÉ)CONSTRUIRE L'IDENTITÉ ET L'UNITÉ DU COURS DE FRANÇAIS, AUPRÈS DE JEUNES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR ⁽⁶⁹⁾

Quand le sens le permet, vous pouvez cocher plusieurs propositions.

1°) Depuis septembre 2010,

1. vous avez travaillé dans le(s) réseau(x) :

[...] de la Communauté française ;
 [...] libre catholique ;
 [...] des Villes et des Provinces.

2. vous avez :

[...] effectué des remplacements
 (précisez leur nombre : ...) ;
 [...] occupé un poste vacant.

3. vous avez enseigné :

[...] exclusivement le français ;
 [...] le français et une
 (d') autre(s) discipline(s)
 (précisez laquelle/ lesquelles :
 _____) ;

[...] exclusivement une (d')
 autre(s) discipline(s) que le fran-
 çais (précisez laquelle/lesquelles :
 _____)

4. vous avez enseigné :

[...] dans l'enseignement général de
 transition ;
 [...] dans l'enseignement technique
 de transition ;
 [...] dans l'enseignement technique
 de qualification ;
 [...] dans l'enseignement
 professionnel.

5. vous avez enseigné en :

[...] 1^{re}
 [...] 2^e
 [...] 3^e

[...] 4^e

[...] 5^e

[...] 6^e

[...] 7^e année de l'enseignement
 secondaire.

2°) Actuellement,

1. vous travaillez dans le(s) réseau(x) :

[...] de la Communauté française ;
 [...] libre catholique ;
 [...] des Villes et des Provinces.

2. vous :

[...] effectuez un (des)
 remplacement(s) (précisez leur
 nombre : ...) ;

[...] occupez un poste vacant.

3. vous enseignez :

[...] exclusivement le français ;
 [...] le français et une
 (d') autre(s) discipline(s)
 (précisez laquelle/ lesquelles :
 _____) ;

[...] exclusivement une (d') autre(s)
 discipline(s) que le français
 (précisez laquelle/lesquelles :
 _____)

4. vous enseignez :

[...] dans l'enseignement général
 de transition ;
 [...] dans l'enseignement technique
 de transition ;
 [...] dans l'enseignement technique
 de qualification ;
 [...] dans l'enseignement
 professionnel.

5. vous enseignez en :

[...] 1^{re}

[...] 2^e

[...] 3^e

[...] 4^e

[...] 5^e

[...] 6^e

[...] 7^e année de l'enseignement
 secondaire.

3°) Répondez aux questions suivantes à propos d'une classe au choix. Précisez ici laquelle (niveau d'études et forme d'enseignement) :

1. Vous avez une idée

[...] très claire ;

[...] claire ;

[...] floue ;

[...] très floue

de l'organisation que vous allez
 donner à votre cours de français.

[...] Vous n'avez aucune idée de cette
 organisation et votre préoccupation
 est d'assurer le cours du lendemain.

2. Avez-vous opéré un **découpage**

du cours que concrétisent, dans le
 cahier des élèves, différentes parties ?

[...] Oui

[...] Non

Si oui, quel est l'intitulé de chacune
 de ces parties ?

3. Vous avez conçu l'organisation de votre cours sur la base :

(Si vous tenez compte de **plusieurs** documents, **classez ceux-ci par ordre d'importance décroissante** : 3, à celui qui est prioritaire ; 2, à celui qui l'est un peu moins ; etc.)

[...] des référentiels de compétences ;

[...] des programmes en vigueur dans le(s) réseau(x) où vous enseignez ;

[...] d'un (de plusieurs) manuel(s)

(Précisez lequel/lesquels : _____

[...] des cours de français que vous avez reçus dans l'enseignement secondaire ;

[...] autre : _____

4. Quel type de **progression des apprentissages** privilégiez-vous ?

[...] spiralaire a). En suivant un fil chronologique (histoire de la littérature en général ou histoire de tel ou tel genre de discours), vous organisez le retour d'activités qui contribuent au développement d'une même compétence ;

[...] spiralaire b). Sans suivre de fil chronologique, vous organisez le retour d'activités qui contribuent au développement d'une même compétence ;

[...] linéaire a). Vous travaillez par séquences se composant d'activités concourant à l'acquisition d'une compétence, sur laquelle vous ne revenez pas.

[...] linéaire b). Vous travaillez par séquences dont l'unité est fournie par un thème et dont les composantes (= activités) ne sont pas des activités finalisées par l'acquisition d'une compétence.

[...] linéaire c). Vous ne travaillez pas par séquences et la plupart de vos activités sont ordonnées par le fil chronologique de l'histoire littéraire.

5. a) Dans l'école où vous enseignez, le découpage de l'année en périodes donnant lieu à une évaluation certificative (soit les périodes entre deux remises de bulletin) correspond-il au découpage de l'année scolaire en périodes de travail comprises entre deux congés ?

[...] oui

[...] non

b) La question précédente vous a été posée car j'émetts l'hypothèse qu'un lien peut exister entre, d'une part, la perception de l'unité d'un cours par des élèves et, d'autre part, les découpages temporels auxquels ces élèves sont soumis (et auxquels, soit dit en passant, les enseignants sont eux aussi soumis).

Estimez-vous, pour votre part, que l'un et/ou l'autre de ces découpages vous met(tent) dans l'embarras par rapport à l'agencement de vos unités d'enseignement ?

[...] oui

[...] non

Expliquez brièvement, si vous avez répondu « oui », en quoi réside cet embarras :

c) Les évaluations auxquelles vous soumettez vos élèves...

(Si nécessaire, cochez plusieurs réponses et classez-les **par ordre d'importance décroissante**)

[...] ont pour but de vérifier l'acquisition, par vos élèves, d'une compétence.

[...] ont pour but de vérifier l'acquisition, par vos élèves, de plusieurs compétences.

[...] ont pour but de vérifier l'acquisition, par vos élèves, de savoirs qui constituent un pan de matière et qui ont été regroupés dans une séquence (qu'elle soit thématique ou finalisée par le développement d'une compétence).

[...] ont pour but de vérifier l'acquisition, par vos élèves, de savoirs qui constituent un pan de matière et qui n'ont pas été regroupés dans une séquence (thématique ou finalisée par le développement d'une compétence).

[...] ont pour but de vérifier la capacité de vos élèves d'accomplir des tâches sans rapport les unes avec les autres.

6. a) Estimez-vous qu'il est **nécessaire** de proposer des **activités qui conjuguent apprentissages langagiers et apprentissages littéraires** ?

[...] très souvent ;

[...] souvent ;

[...] parfois ;

[...] rarement ;

[...] jamais.

b) Estimez-vous que les activités suivantes sont **propices** à la conjugaison d'enseignements d'ordre langagier et d'enseignements d'ordre littéraire :

1. un enseignant demande à ses élèves de répondre à un questionnaire de compréhension portant sur un(e) (extrait d') œuvre littéraire ;

[...] Très propice

[...] Propice

[...] Peu propice

[...] Très peu propice

[...] Pas du tout propice

2. un enseignant demande à ses élèves de produire un écrit dans lequel ils doivent exprimer leur avis par rapport à un produit culturel ;

[...] Très propice

[...] Propice

[...] Peu propice

[...] Très peu propice

[...] Pas du tout propice

3. un enseignant demande à ses élèves de présenter un exposé ;

[...] Très propice

[...] Propice

[...] Peu propice

[...] Très peu propice

[...] Pas du tout propice

4. un enseignant demande à ses élèves de prendre part à un débat ;

[...] Très propice

- [...] Propice
- [...] Peu propice
- [...] Très peu propice
- [...] Pas du tout propice

5. un enseignant demande à ses élèves de synthétiser des documents.

- [...] Très propice
- [...] Propice
- [...] Peu propice
- [...] Très peu propice
- [...] Pas du tout propice

c) Estimez-vous **être outillé(e)** pour proposer à vos élèves des activités conjuguant enseignement d'ordre langagier et enseignement d'ordre littéraire ?

- [...] Très bien
- [...] Bien
- [...] Plus ou moins
- [...] Mal
- [...] Très mal

d) **Conjuguez-vous réellement** enseignement d'ordre langagier et enseignement d'ordre littéraire lorsque...

1. ... vous demandez à vos élèves de répondre à un questionnaire de compréhension portant sur un(e) (extrait d') œuvre littéraire ?

- [...] toujours
- [...] souvent
- [...] parfois
- [...] rarement
- [...] jamais

2. ... vous demandez à vos élèves de produire un écrit dans lequel ils doivent exprimer leur avis par rapport à un produit culturel ?

- [...] toujours
- [...] souvent
- [...] parfois
- [...] rarement
- [...] jamais

3. ... vous demandez à vos élèves de présenter un exposé ?

- [...] toujours
- [...] souvent
- [...] parfois

- [...] rarement
- [...] jamais

4. ... vous demandez à vos élèves de prendre part à un débat ?

- [...] toujours
- [...] souvent
- [...] parfois
- [...] rarement
- [...] jamais

5. ... vous demandez à vos élèves de synthétiser des documents ?

- [...] toujours
- [...] souvent
- [...] parfois
- [...] rarement
- [...] jamais

e) **À quelle fréquence** soumettez-vous vos élèves à ces activités ?

1. Un questionnaire de compréhension portant sur un(e) (extrait d') œuvre littéraire :

- [...] Plus de dix fois par an.
- [...] Entre cinq et dix fois par an.
- [...] Deux ou trois par an.
- [...] Une fois par an.
- [...] Jamais.

2. La production d'un écrit dans lequel ils doivent exprimer leur avis par rapport à un produit culturel :

- [...] Plus de dix fois par an.
- [...] Entre cinq et dix fois par an.
- [...] Deux ou trois par an.
- [...] Une fois par an.
- [...] Jamais.

3. La présentation d'un exposé :

- [...] Plus de dix fois par an.
- [...] Entre cinq et dix fois par an.
- [...] Deux ou trois par an.
- [...] Une fois par an.
- [...] Jamais.

4. La participation à un débat :

- [...] Plus de dix fois par an.
- [...] Entre cinq et dix fois par an.
- [...] Deux ou trois par an.
- [...] Une fois par an.

- [...] Jamais.

5. La synthèse de documents :

- [...] Plus de dix fois par an.
- [...] Entre cinq et dix fois par an.
- [...] Deux ou trois par an.
- [...] Une fois par an.
- [...] Jamais.

Merci pour votre précieuse collaboration !

Notes

⁽⁶⁴⁾ Les principaux dysfonctionnements du dispositif d'apprentissage sont signalés dans le récit par les lettres A, B et C.

⁽⁶⁵⁾ Ce qui ne manquera pas de laisser perplexe un chef d'établissement ou un inspecteur s'enquerrant des compétences au développement desquelles les activités sont censées concourir.

⁽⁶⁶⁾ Après avoir infructueusement proposé Voltaire comme auteur de « Gavroche », puis des *Misérables*. Le nom de l'écrivain ne leur était pas inconnu, mais ils ne le connaissaient que par la chanson de Gavroche (« Je suis tombé par terre/ C'est la faute à Voltaire... »). Quant à savoir pourquoi cette chanson leur était familière...

⁽⁶⁷⁾ Il ne s'agit évidemment pas d'un objectif d'apprentissage spécifique défini en termes d'opérations observables et évaluables. Mais faut-il que tous les objectifs d'apprentissage spécifiques soient définis en ces termes-là ?

⁽⁶⁸⁾ Les élèves avaient un second cours de français dans la même journée, mais plusieurs heures après le premier : de l'un à l'autre, bien des choses étaient de nature à leur occuper l'esprit et il était vain d'espérer pouvoir amorcer le cours suivant par le souvenir de ce qui avait été lu à la fin du précédent.

⁽⁶⁹⁾ La mise en page de l'enquête a été quelque modifiée afin d'en réduire la longueur.

Anne Campo et Jacqueline Beckers

Université de Liège

Service de Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation

ATELIER 6 : L'APPRENTISSAGE DES SAVOIRS FONDAMENTAUX

1. UNE COLLABORATION ENTRE DIDACTIENS DE L'ULG ET DE HAUTES ÉCOLES DE LA RÉGION LIÉGEOISE POUR UNE MEILLEURE CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES CHEZ LES ÉLÈVES DU MATERNEL AU SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Introduction

Cette communication présente une recherche qui engage actuellement des didacticiens de trois disciplines issus des trois institutions suivantes : l'Université de Liège (Cifen — Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants — et Fapse — Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation), la Haute École Charlemagne et la Haute École Libre Mosane. Ce projet de co-formation vise à amener les formateurs didacticiens de ces institutions à travailler ensemble à la transposition didactique d'un objet de savoir (choisi à titre d'exemple) aux différents niveaux de la scolarité (de la maternelle à la fin du secondaire) pour privilégier la continuité des apprentissages avec une volonté d'envisager des essais didactiques sur le terrain.

Objets d'étude identifiés

Les différents didacticiens engagés dans chacun des groupes se sont accordés sur le choix d'un objet d'étude.

En français

En français, la compétence d'écriture, plus précisément la rédaction d'un avis argumenté sur un livre, a été retenue. L'objet est à la fois disciplinaire et didactique. En effet, le groupe de didacticiens a dégagé les principes

de formation à mettre en œuvre non seulement pour former chaque futur enseignant à écrire un avis argumenté, mais encore pour le rendre capable de guider ses élèves dans la réalisation, compte tenu de leurs possibilités, d'une performance analogue à celle dont il a lui-même été rendu capable (DUMORTIER, 2012 ; KATTUS, 2012).

En mathématiques

En mathématiques, ce sont les notions de proportionnalité et de fonctions qui ont été choisies. Le dispositif sera explicité dans la suite de l'article.

En sciences

En sciences, c'est davantage un objet didactique qui a été visé : l'importance des schémas dans l'apprentissage des sciences, les contenus pouvant varier. En l'occurrence, c'est la thématique « l'air en interaction avec le corps » qui a été retenue. L'objectif est de créer des séquences d'apprentissage à proposer aux futurs enseignants (contextualisation), d'analyser avec eux leurs difficultés, leurs découvertes, leurs apprentissages en lien avec les caractéristiques de la séquence (décontextualisation) pour in fine identifier les caractéristiques communes et spécifiques à un niveau de la scolarité (recontextualisations multiples correspondant aux différents niveaux scolaires).

Œuvrer à la continuité dans les apprentissages des élèves par la gestion de « ruptures » ou l'aménagement de « tuilages »

Le terme « continuité » a été retenu au début de la recherche pour traduire l'idée que l'apprentissage d'un savoir disciplinaire par des élèves devait les engager dans des activités pertinentes sur le plan scientifique et adéquates à leur niveau de développement cognitif. C'est ce que recouvre le processus de transposition didactique. Une réflexion sur la nécessité de former les futurs enseignants à un contenu disciplinaire et didactique a également été engagée. Dans chacun des groupes, le concept de continuité a fait l'objet d'un approfondissement.

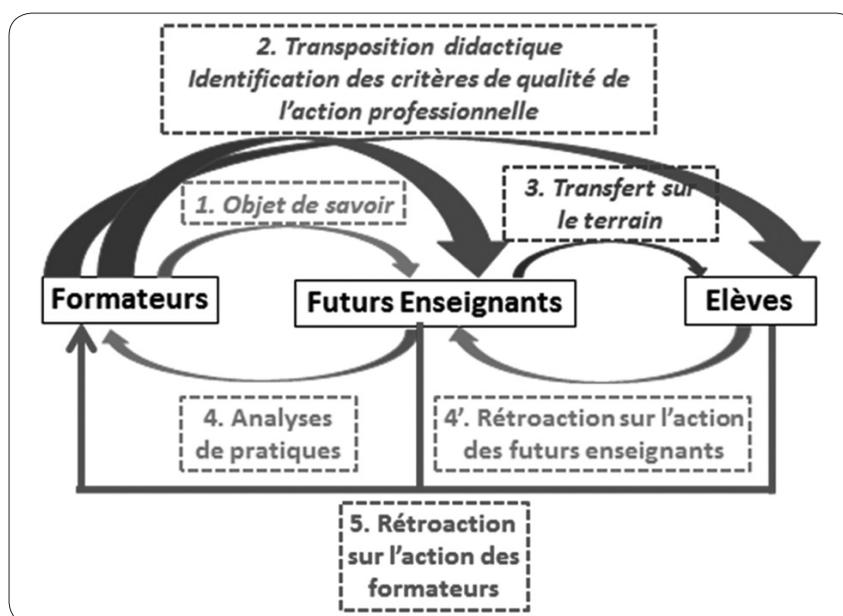
En français, Jean-Louis DUMORTIER, didacticien de l'Université de Liège, a proposé la métaphore du tuilage. Le tuilage évoque un étoffement : les acquis se basent sur les précédents mais en étant de plus en plus approfondis. Cette définition n'est pas sans rappeler la notion d'apprentissage en spirale. Les élèves pourraient, par exemple, être invités à évaluer leurs productions écrites ou celles de leurs condisciples à l'aide de critères dont l'appropriation graduelle au fil de la scolarité devrait leur permettre de progresser.

Les mathématiciens parlent à la fois de tuilage et de rupture. L'idée de tuilage peut être soutenue dans la mesure où il y a une élaboration progressive mais

non strictement linéaire d'un même contenu mathématique (concept, procédures, structure, ...) en ouvrant à des tâches et domaines divers. Cette progression amène des emboitements, des recouvrements partiels entre les divers objectifs poursuivis pour cerner au terme du parcours l'ensemble des aspects du contenu mathématique envisagé. Par contre, une rupture peut survenir dans la façon dont un contenu peut être envisagé compte tenu de finalités différentes, ces finalités n'étant néanmoins jamais totalement étrangères l'une à l'autre.

L'exemple suivant (les tables de multiplication) a été développé par Françoise Lucas, didacticienne en mathématiques à la Haute École Libre Mosane. L'idée de tuilage apparaît quand on permet aux élèves de construire les tables en établissant des liens logiques dans et entre les familles de nombres produites pour leur permettre de les mémoriser intelligemment et de les utiliser alors en calcul mental, écrit et en résolution de problèmes. Une rupture s'établit quand, de la finalité calculatoire, on passe à la discrimination et à l'étude de fonctions. La table arithmétique de multiplication n'est plus utilisée pour entraîner les démarches calculatoires ; transposée en trois dimensions, elle fait apparaître les fonctions linéaire, parabolique et hyperbolique qu'il y a lieu de discriminer et d'analyser.

En sciences, la volonté est de faire apparaître une continuité dans la démarche d'investigation aux différents niveaux de la scolarité. Une rupture peut être identifiée sur le plan des contenus par exemple des niveaux de formulation différents ou encore une vulgarisation qui implique une simplification. L'ASBL « Hypothèse » (DARO, OLIVERI ET PIERAERTS, 2011) apporte un éclairage intéressant, chez les élèves, du dessin scientifique relatif à la notion de forces. On peut remarquer comment par le dessin, notamment par le choix de signes conventionnels, l'élève parvient à un niveau d'abstraction de plus en plus important. Un tuilage apparaît dans la



mesure où on part de préconceptions des élèves pour les enrichir et pour les faire évoluer progressivement. Il s'agit aussi par exemple d'aider les élèves à s'approprier les outils d'expression de leurs représentations (du dessin au discours puis de l'écriture et à la schématisation).

Des essais didactiques envisagés sur le terrain

Le schéma méthodologique ci-dessus a guidé la réflexion des différents groupes relativement aux essais didactiques.

Ce schéma met en évidence les trois publics qui sont ou qui pourraient être acteurs de la recherche : les formateurs, les futurs enseignants et les élèves. En formation initiale, les formateurs travaillent la maîtrise d'un objet de savoir avec leurs étudiants, les futurs enseignants. Cette maîtrise du contenu matière est essentielle et la réflexion sur sa transposition didactique l'est tout autant. Elle est facilitée par l'isomorphisme d'une situation d'apprentissage vécue qui devrait amener les futurs enseignants à identifier les critères de qualité de l'action professionnelle (deuxième flèche). Comme l'indique la troisième flèche, les futurs enseignants seront invités

à transférer sur le terrain avec leurs élèves les compétences développées dans le cadre de la formation initiale. Au retour de stage, des séminaires d'analyse de pratiques sont organisés par le formateur pour permettre au futur enseignant un recul critique sur son action professionnelle (flèche 4). La flèche 4' est la possibilité pour le futur enseignant d'avoir, grâce à ses élèves (leurs réactions, leurs commentaires, leurs apprentissages, leurs progrès), une rétroaction, autrement dit un feedback sur son action. La cinquième flèche est la possibilité pour le formateur, par un retour des futurs enseignants sur leur expérience de stage, de s'autoréguler.

L'ensemble des formateurs ont marqué leur accord avec ce schéma. Cependant, chacun n'aura peut-être pas l'occasion d'en exploiter entièrement les différentes composantes, notamment le transfert sur le terrain des classes. Dans les groupes de sciences et de mathématiques, deux essais didactiques seront envisagés avec de futurs enseignants durant l'année scolaire 2012-2013. Voici quelques mots des deux dispositifs envisagés.

En sciences l'idée est de faire vivre à de futurs enseignants maternels, primaires et de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur une

séquence construite par les didacticiens et adaptée à ces différents niveaux de l'enseignement supérieur. Les objectifs poursuivis seraient les suivants : 1) identifier les objectifs généraux et spécifiques aux différents niveaux de la scolarité ; 2) favoriser la transposition didactique aux terrains scolaires, notamment via des pratiques isomorphiques ; 3) construire une banque d'outils durables à partager et à diffuser et 4) innover en faisant le lien avec l'éducation à la santé.

En mathématiques, l'objectif est de travailler en trois étapes avec des groupes hétérogènes d'enseignants s'adressant à des élèves de niveaux scolaires différents (Lucas, 2012) :

1. Penser aux mathématiques et à la didactique : les formateurs invitent ces enseignants à se rencontrer, font émerger les représentations initiales de chacun et proposent ensuite des supports sur les contenus mathématiques et didactiques pour faire évoluer ces représentations.
2. Penser aux « tâches » : demander aux étudiants d'amener des tâches susceptibles d'être proposées aux élèves du niveau auquel ils se destinent, et centrées sur les concepts de proportionnalité et de fonctions, les faire échanger sur cette base en groupes homogènes (les enseignants s'adressant à un même niveau d'élèves) et hétérogènes (les enseignants s'adressant à des niveaux différents d'élèves). La consigne serait de prévoir des tâches centrées sur des obstacles de la matière et sur des évolutions de l'apprentissage. Le formateur amènerait des documents pour

faciliter le classement des tâches mais aussi des exemples de tâches représentatives des évolutions à susciter dans la continuité de 2,5 à 18 ans.

3. Penser à la continuité : demander aux futurs enseignants d'identifier sur la base des séances de travail les éléments importants à mettre en évidence relativement à la continuité de la formation mathématique à propos des concepts retenus du point de vue mathématique et du point de vue didactique ; leur demander aussi de réfléchir à ce que cela engage de leur part à eux, futurs enseignants. Le formateur amènerait également des supports pour faciliter cette mise en évidence des éléments essentiels.

Il serait alors demandé à quelques futurs enseignants de proposer ces tâches à leurs élèves pour pouvoir ensuite analyser les activités d'apprentissage qu'elles ont engendrées.

Bibliographie

Cet article a notamment été rédigé sur la base des travaux effectués par les membres des différents groupes lors des séances de travail.

DARO, S., OLIVERI, S., & PIERAERTS, P. (2011). *Faut pas pousser... ça roule tout seul !* Liège : ASBL « Hypothèse ».

DUMORTIER, J.-L. (juin, 2012). *Contribuer à l'harmonisation de la formation des maîtres. Réflexions sur une tentative en didactique du français.* Document de travail non publié.

KATTUS, J. (juin, 2012). *Collaboration Université-Hautes Écoles.* Document de travail non publié.

LUCAS, F. (juillet, 2012). *Idées retenues lors d'une réunion du groupe mathématique (projet co-formation).* Document de travail non publié.

Ont participé à ces réunions :

Pour le groupe français : Charlyne Audin (HECH⁽⁷⁰⁾), Vinciane Carlens (HECH), Valérie Centi (HECH), Dominique Hamoline (HELMo⁽⁷¹⁾), Anne Housen (HECH), Jean Kattus (HELMo), Jean-Louis Dumortier (ULg-Cifen⁽⁷²⁾), Anne Schillings (HELMo), Patricia Schillings (ULg-Fapse), Michèle Simar (HECH).

Pour le groupe sciences : Marie-Claude Chagnon (HECH), Sabine Daro (HELMo), Marie-Christine Gaftiau (HELMo), Marina Gruslin (HECH), Marie-Noëlle Hindryckx (ULg-Cifen), Corentin Poffé (ULg), Sylvie Poizat (HECH), Nadine Stouvenaekers (HELMo) et Valérie Quittre (ULg-Fapse).

Pour le groupe mathématiques : Françoise Baret (HELMo), Agnès Bonniver (HECH), Annick Fagnant (ULg-Fapse), Olivier Gilson (HECH), Françoise Lucas (HELMo), Maggy Schneider (ULg-Cifen), Alain Vanmuysen (HELMo).

Notes

⁽⁷⁰⁾ Haute École Charlemagne.

⁽⁷¹⁾ Haute École Libre Mosane.

⁽⁷²⁾ Université de Liège.

ATELIER 6: L'APPRENTISSAGE DES SAVOIRS FONDAMENTAUX

2. LES MATHÉMATIQUES, DES AUTOMATISMES À LA COMPRÉHENSION. L'EXEMPLE DE LA PROPORTIONNALITÉ DANS LA FORMATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES À L'IUFM DE LORRAINE

L'enseignement de la proportionnalité se déroule tout au long de la scolarité, de l'école élémentaire (dès 6 ans) au lycée.

Les étudiants qui entament le master EEE sont en général capables de produire des procédures de résolution expertes dans la recherche d'une quatrième proportionnelle ou dans un calcul de pourcentage.

Cependant, pour enseigner la proportionnalité à l'école, il faut déconstruire ces procédures devenues des automatismes et redécouvrir les justifications théoriques qui autorisent des procédures plus élémentaires ; bref, il faut posséder une culture didactique de la proportionnalité.

Les productions d'élèves de CM2 (12 ans) résolvant un problème.

Notes

⁽⁷³⁾ En charge de la formation des professeurs des écoles au sein du Master EEE de l'IUFM, du suivi des stages des professeurs de mathématiques au sein du Master EFM de l'université H. Poincaré.

Voici un problème posé à des élèves de CM2

10 objets identiques coûtent 22 €. Combien coûtent 15 de ces objets ?

<p><u>Elève A</u></p> $\begin{aligned} 5 &= 11 \text{ €} \\ 10 &= 22 \text{ €} \\ 15 &= 33 \text{ €} \\ \text{Réponse: } &33 \text{ €} \end{aligned}$	<p><u>Elève D</u></p> $\begin{aligned} 5 \text{ } \frac{1}{2} \text{ de } 10 \\ \frac{1}{2} \text{ de } 22 &= 11 \\ \text{on ajoute } 22 + 11 &= 33 \\ \text{Réponse: } &33 \text{ €} \end{aligned}$
<p><u>Elève B</u></p> $\begin{array}{r} 15 \times x \\ \times 22 \\ \hline 30 \\ + 300 \\ \hline 330 \end{array} \quad 15 \times 22 = 330$	<p><u>Elève E</u></p> $\begin{array}{r} \overline{22} \overline{)10} \quad 2,20 \\ -20 \quad 2,2 \\ \hline 020 \\ -20 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{r} 2,20 \\ \times 15 \\ \hline 1100 \\ + 220 \\ \hline 1320 \end{array}$ <p>Réponse: 1320</p>
<p><u>Elève C</u></p> $\begin{array}{r} \overline{22} \overline{)10} \quad 2 \times 5 = 10 \\ 2 \overline{)2} \quad 22 \\ \hline 10 \\ \hline 32 \end{array}$ <p>Réponse: 32 €</p>	

Rappelons ici que dans l'enseignement français, un tel problème est résolu de la manière suivante.

- À partir du CM1, on peut raisonner ainsi, souvent à partir d'un tableau:

objets	10	5	15 (10+5)
prix	22,00 €	11,00 €	33€ (22+11)

(on calcule le prix de 5 objets puis de 15 objets).

- Dès le CM2, lorsque la situation le permet, on peut expliciter le coefficient de proportionnalité (ici 2,20) et l'utiliser dans les calculs. Cette méthode est possible lorsque ce coefficient est assez « simple », facilement repérable par les élèves, le plus souvent quand il s'agit d'un nombre entier à l'école. Au CM2, les instructions officielles exigent la mise en place de la règle de trois (expression pas toujours bien interprétée par les enseignants), qui consiste en un retour à l'unité : 10 objets coutent 22€
1 objet coute $22:10 = 2,20€$
15 objets coutent $15 \times 2,20€ = 33€$.
- À partir de la quatrième (14 ans), un produit en croix permet de trouver le résultat :

10	15
22,00 €	$a = 15 \times 22:10$

- En troisième, dernière année du collège, les fonctions affines sont étudiées, on peut donc modéliser le problème à l'aide de la fonction linéaire $f(x) = a \times x$, a étant calculé en résolvant l'équation $22 = a \times 10$ soit $a = 2,2$, on obtient alors toutes les images souhaitées, en particulier $f(15) = 2,2 \times 15 = 33$

Les productions d'élèves ci-dessus sont assez variées, elles font apparaître que la procédure la plus élémentaire est de loin la plus efficace (élèves A et D). Les élèves qui s'em-

barquent dans une procédure de retour à l'unité (procédure institutionnalisée par l'enseignant en fin de CM2) vont au devant des problèmes... (élèves C et E)

Il suffit d'ailleurs de proposer oralement cet énoncé à des adultes non-

enseignants (diplômes à Bac +5) pour voir certains d'entre eux répondre :

« oui, je savais faire...il faut multiplier 15 par 10...non par 22 puis diviser par 10 mais de tête...»

Les productions d'étudiants analysant les productions d'élèves.

	Procédure	Propriété	Erreurs	Hypothèses
Elève A	L'élève a réussi à déterminer le multiple commun à 10 et à 15...	L'élève a utilisé la proportionnalité multiplicative associative.		

	Procédure	Propriété	Erreurs	Hypothèses
Elève B	Il a utilisé la règle de trois sans la finir.	10 objets = 22 € 15 objets = x $x = 15 \times 22 / 10$	Il s'est contenté de la multiplication.	Il a oublié de diviser par 10 pour trouver 33 €.

	Procédure	Propriété	Erreurs	Hypothèses
Elève C	L'élève fait une division euclidienne, une multiplication puis une division.	Il semble avoir compris ce qui lui était demandé et la démarche à faire.	L'élève ne connaît pas les divisions décimales, donc il commet des erreurs dans ces résultats.	Puis il fait des erreurs d'inattention puisqu'il remplace 15 par 5.

Le premier étudiant plaque des mots issus de son cours de didactique sans en comprendre le sens (il confond au passage multiple et diviseur). On peut se demander s'il a vraiment compris ce qui justifie mathématiquement la procédure de l'élève.

Le deuxième étudiant pense que l'élève B a utilisé une procédure experte qu'il n'a pas menée à son terme. À priori, l'élève ne doit pas connaître cette procédure (mal nommée ici « règle de trois » alors qu'il s'agit d'un produit en croix) qui s'enseigne en quatrième, soit trois années plus tard.

Le troisième étudiant ne fait pas de différence entre procédure utilisée et propriétés mathématiques sous-jacentes. Par ailleurs, son hypothèse est fautive, il n'y a pas « inattention » de la part de l'élève quand il calcule 5×2 . C'est tout à fait cohérent pour calculer le prix de 5 objets, qu'il ajoute ensuite au prix de 10 objets.

On peut voir, à partir de ces trois copies d'étudiants, qu'existe une réelle difficulté à comprendre la démarche des élèves, à décider si la procédure utilisée est valide ou non. Cette compréhension est pourtant indis-

pensable pour pouvoir organiser un enseignement efficace en résolution de problèmes.

En règle générale, ce qui permet de justifier toutes les procédures, ce sont les propriétés de la fonction linéaire :

- la linéarité additive :
 $f(x+y) = f(x) + f(y)$ ou encore le prix de $(x+y)$ objets s'obtient en additionnant le prix de x objets avec le prix de y objets (ce qui n'est pas souvent le cas au supermarché lorsqu'on achète des lots...);
- la linéarité multiplicative :
 $f(kx) = kf(x)$.

Au niveau de la classe de quatrième, sans cette fonction linéaire, on justifie l'utilisation d'un produit en croix par l'égalité des deux fractions $22/10 = a/15$ qui correspondent au coefficient de proportionnalité. On obtient ensuite

par produit des extrêmes et des moyens la valeur de $a : a = (22 \times 15) / 10$.

Ainsi, les étudiants doivent chercher dans différentes connaissances théoriques apprises lors de leur scolarité et comprendre comment elles s'articulent entre elles.

Bien entendu, ces connaissances (propriétés de la fonction linéaire principalement) ne seront pas explicitées sous leur forme théorique aux écoliers, mais les futurs enseignants doivent pouvoir les expliciter pour eux-mêmes.

Une difficulté actuelle dans la formation didactique des professeurs des écoles en France

La situation temporelle de l'écrit du concours de recrutement (début de

M2) ainsi que l'absence de didactique à l'épreuve de mathématiques n'incitent ni les étudiants ni les formateurs à s'investir dans ce domaine en M1.

Ce n'était pas le cas dans l'organisation précédente, car le concours comprenait dès l'écrit des analyses didactiques en mathématiques.

Il résulte de cette situation un travail trop peu approfondi par manque de temps pour couvrir l'ensemble des domaines en M2 alors que, pour ce thème de la proportionnalité, il serait profitable de mettre en relation :

- l'ensemble des programmes scolaires ;
- les connaissances mathématiques théoriques ;
- des travaux d'élèves ;
- des observations ou pratiques de classe.

Corentin Poffé

Université de Liège

Service de Didactique des Sciences biologiques

ATELIER 6 : L'APPRENTISSAGE DES SAVOIRS FONDAMENTAUX

3. PEUT-ON AMELIORER L'ENSEIGNEMENT DE CONCEPTS SCIENTIFIQUES PAR LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE COLLABORATION EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ?

Introduction

La réalisation d'activités d'éveil scientifique en enseignement maternel relève souvent du défi : il faut mettre au point des activités scientifiquement pertinentes et accessibles aux jeunes enfants. Formés en généralistes, les futurs enseignants du fondamental n'ont pas nécessairement les connaissances scientifiques, épistémologiques et historiques requises pour comprendre les fondements, l'organisation et l'évolution des savoirs prescrits en sciences (SOULÉ et al., 2010)⁽⁷⁴⁾ Ils se disent d'ailleurs démunis pour enseigner les contenus scientifiques relatifs, par exemple, aux phénomènes physiques. Pourtant, une intervention ponctuelle d'un scientifique en classe n'est pas une solution intéressante, tant pour les enfants que pour l'enseignant titulaire de la classe.

Par ailleurs, les cours de sciences au secondaire supérieur, observés lors des stages d'enseignement, restent encore trop proches de ceux dispensés à l'université : trop peu d'implication des élèves dans la tâche et peu de différenciation des apprentissages. On constate également un manque de réflexion de la part des futurs enseignants du secondaire supérieur à propos des savoirs fondamentaux à enseigner.

De ces constats, est née l'idée d'une collaboration entre les futurs enseignants de la Haute École Charlemagne au préscolaire et ceux de l'Université

de Liège à l'agrégation en sciences biologiques ou au master en sciences à finalité didactique.

Présentation des deux publics engagés dans la collaboration

La Haute École Charlemagne forme, notamment, les enseignants du niveau préscolaire. Ce niveau regroupe des enfants âgés de 2,5 à 6 ans. La formation de ces futurs enseignants est étalée sur trois années. Ce sont les étudiants de dernière année qui interviennent dans cette collaboration dans le cadre de leur cours de sciences et de leurs stages. À ce titre, en plus du professeur de didactique de l'éveil scientifique, la pédagogue qui est en charge de ce groupe d'étudiants est également impliquée. Dans la suite du texte, ces étudiants seront nommés « étudiants HE », pour plus de facilité.

L'Université de Liège forme, entre autres, les futurs enseignants du secondaire supérieur en Sciences. Le niveau secondaire supérieur regroupe les élèves âgés de 15 à 18 ans. La formation s'étale sur une année et équivaut à 30 crédits de formation intégrés dans la deuxième année de master à finalité didactique ou acquis lors de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS). La collaboration intervient dans le cadre du cours de Didactique spéciale. Ces étudiants seront nommés « étudiants AESS » dans la suite du texte. Ils sont

accompagnés par leurs formateurs de l'Université de Liège.

Objectifs visés par la collaboration

Notre expérience de formateurs d'enseignants nous permet de poser l'hypothèse que ce qui est le point faible des uns peut constituer le point fort des autres. En effet, il nous apparaît que le point fort des étudiants à l'AESS est leur maîtrise des concepts scientifiques ; celui des étudiants des Hautes Écoles, la maîtrise des outils de transition didactique et de différenciation des apprentissages. Le dispositif proposé vise un entrecroisement de ce qui fait les atouts des deux publics afin de les emmener tous vers un mieux.

De plus, il s'agit aussi pour les futurs agrégés et les futurs instituteurs maternels de mesurer les enjeux d'un apprentissage précoce des sciences et l'importance de l'articulation des concepts scientifiques et des méthodes utilisées d'un niveau d'enseignement à un autre.

Enfin, le dispositif proposé permet à ces futurs enseignants l'apprentissage du travail en équipe de titulaires de niveaux différents.

Description du dispositif de collaboration

Les étudiants des deux publics sont amenés à se rencontrer à plusieurs reprises dans un objectif

de co-construction d'une séquence d'éveil scientifique. Cette séquence sera donnée en classe du préscolaire lors du stage de Pâques des étudiants HE avec le soutien d'un étudiant AESS. Les effectifs respectifs des deux institutions étant différents, les groupes sont composés d'un étudiant AESS et de deux ou trois étudiants HE, ces derniers effectuant leur stage dans un même établissement scolaire.

Se tenant en début d'année, la première réunion vise à constituer les groupes de travail. Au sein de chacun de ces groupes, les différents membres sont invités à échanger leurs coordonnées. C'est également le moment pour les étudiants HE d'annoncer à l'étudiant AESS le ou les thème(s) scientifique(s) qu'ils désirent travailler lors du stage de Pâques. Pour ceux qui ne les ont pas encore déterminés, cette première rencontre est l'occasion de définir, ensemble, le ou les thème(s) scientifique(s) qui sera/seront travaillé(s) lors de la collaboration.

Chacun se lance alors dans ses recherches, tant didactiques que scientifiques, afin de disposer de documents de travail pour les réunions suivantes. Durant cette période, les étudiants communiquent entre eux via différents canaux : téléphone, mails, réseaux sociaux, etc.

Plusieurs réunions sont ensuite organisées, soit par les différents groupes d'étudiants entre eux, soit par leurs formateurs. Ces réunions ont pour objectif d'offrir aux groupes un espace-temps leur permettant la co-construction de la séquence d'éveil scientifique.

Lors du stage de Pâques des étudiants HE, la séquence co-construite est dispensée dans leur classe du préscolaire. Ces étudiants restent maîtres de leur classe, mais peuvent compter sur le soutien de l'étudiant AESS, présent dans la classe à chaque fois qu'une partie de la séquence est programmée.

Enfin, une dernière réunion est prévue, après le stage pour permettre aux

différents protagonistes d'échanger à propos de leur vécu et de leurs impressions durant toute la collaboration, ainsi qu'à propos des effets de la collaboration sur l'apprentissage des enfants.

Valorisation de la participation

Les étudiants des deux publics sont tenus de rendre un rapport sur les activités réalisées dans le cadre de cette collaboration. Ce rapport est scindé en deux parties distinctes :

- une partie « journal de bord » : celle-ci reprend le compte rendu des différentes activités, des échanges qui ont eu lieu, des réunions qui se sont tenues. Les étudiants y relatent les faits sans aucune interprétation. Cette partie est commune à tous les étudiants du groupe ;
- une partie « journal intime » : propre à chaque étudiant, cette section reprend les impressions, le ressenti, l'analyse et le recul réflexif de l'étudiant pour chaque événement décrit dans le journal de bord.

Bilan après deux années

Ce dispositif de collaboration a déjà eu lieu à deux reprises, lors des années académiques 2010-2011 et 2011-2012. Celui-ci a été évalué, notamment, en imposant aux étudiants d'adresser une copie de tous les échanges de mails à l'équipe de formateurs. Les échanges sur les réseaux sociaux ont également été suivis. En outre, les rapports fournis par les étudiants permettent une analyse du dispositif. Le dispositif rencontre un vif succès auprès des étudiants des deux publics.

Les séquences produites sont de qualité et les étudiants HE sont plus à l'aise lorsqu'ils donnent leur séquence d'éveil scientifique. Cette aisance fait entrer ces étudiants dans une spirale positive : les séquences étant mieux données, leurs élèves du préscolaire y répondent plus favorablement. Cette

meilleure réponse des élèves encourage les étudiants HE à se lancer dans d'autres activités scientifiques, cette fois-ci seuls. De plus, la qualité des séquences permet à ces étudiants de mieux percevoir les avantages de l'enseignement des sciences au fondamental et de les convaincre de son utilité.

Notons également que de voir des futurs enseignants en formation à la Haute École oser construire des séquences innovantes en éveil scientifique a également un effet sur leurs maîtres de stage. Ceux-ci étant témoins de l'accueil favorable réservé par les enfants à de telles séquences, ils sont, eux aussi, entraînés dans la spirale positive évoquée plus haut.

Pour leur part, les étudiants AESS découvrent la nécessité d'opérer une transposition didactique ne faisant pas intervenir l'écrit, le public cible ne maîtrisant pas encore ce canal de communication. De plus, ils sont confrontés au besoin d'opérer une double transposition didactique : une première à destination des étudiants HE, afin de leur expliquer précisément les concepts scientifiques mobilisés lors des séquences et une seconde, à destination des enfants du préscolaire. Ils découvrent alors la multiplicité des niveaux possibles de transposition d'un savoir scientifique.

De plus, dans leur rapport, les étudiants AESS insistent sur leur découverte de l'importance de l'observation et de la manipulation en sciences. Ils sont convaincus de l'intérêt de placer l'apprenant au centre de ses apprentissages. Ils font également part de leur étonnement face à la gestion des classes par les étudiants HE, insistant sur la palette complexe d'éléments gérés par ceux-ci, tant du point de vue organisationnel et relationnel que sur le plan pédagogique ou didactique.

Enfin, il a été demandé aux étudiants des deux publics d'émettre des propositions d'amélioration du dispositif de collaboration. Celles-ci vont toutes vers un maintien voire un renforcement du dispositif. Les étudiants

marquent un intérêt certain pour la collaboration vécue et réclament davantage de temps « institutionnalisé » afin de pouvoir organiser plus de rencontres entre eux.

Le principal bémol que les étudiants mettent à la collaboration concerne en effet les contacts et la communication à établir entre eux : certains étudiants HE n'ont pas pu être accompagnés jusqu'au bout du processus (abandons, difficultés d'horaire...) et certains étudiants AESS ne sont pas arrivés à obtenir des rendez-vous ou une possibilité de visite dans l'école maternelle (réponses trop tardives ou absence de réponse).

Perspectives

Dans une visée d'amélioration du dispositif, il nous semble nécessaire d'accroître la collaboration entre les formateurs des deux publics.

Il nous semble également important de rencontrer la demande des étudiants en augmentant les temps de rencontre fixés. En augmentant le présentiel, nous espérons renforcer le caractère co-construit des séquences produites.

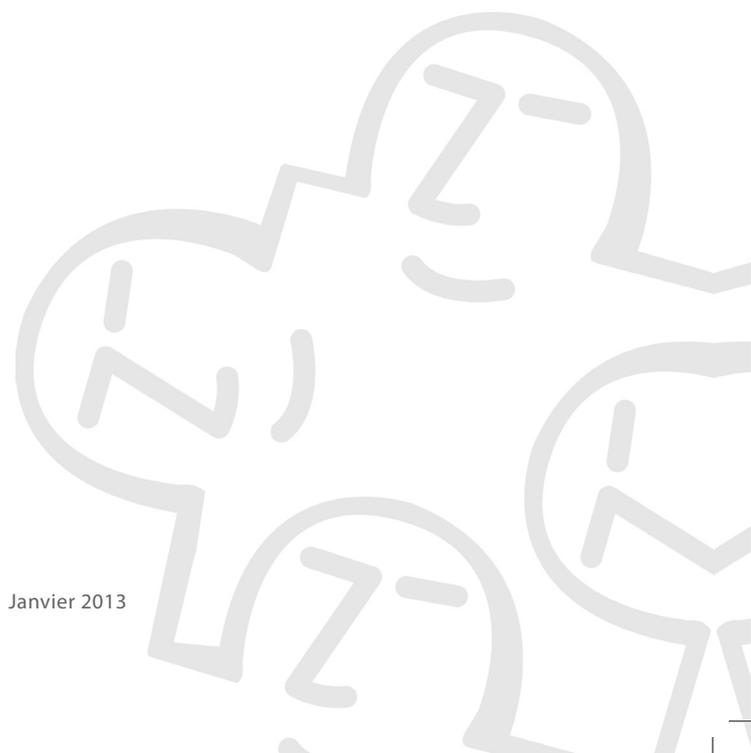
Enfin, nous pensons imposer aux étudiants AESS un moment d'observation en classe de préscolaire afin que ceux-ci se rendent compte de la réalité dans laquelle ils vont devoir évoluer tout au long de la collaboration. Nous espérons que cela leur permettra d'augmenter l'efficacité de leur intervention. Dans cette même optique, il importera, pour les formateurs des étudiants AESS, d'informer ceux-ci sur les prescrits légaux en vigueur relativement à l'enseignement de l'éveil scientifique au préscolaire.

Ces modifications sont en cours de conception et seront d'application dès la rentrée 2012. Gageons qu'elles permettront d'augmenter l'efficacité

de ce dispositif déjà très riche pour les étudiants des deux origines ... et pour leurs formateurs !

Notes

⁽⁷⁴⁾ SOULÉ, Y., BACONNET, S. & BUCHETON, D. (2010). L'atelier dirigé : Un dispositif intégrateur pour articuler didactique et pédagogie dans la formation des professeurs d'école. In G. BAILLAT, D. NICLOT & D. ULMA. (Éds.), *La formation des enseignants en Europe* (pp. 114-125). Bruxelles : De Boeck.



BESOINS ACTUELS, ÉMERGENTS ET À VENIR DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

AVIS RENDU À LA DEMANDE DE MONSIEUR LE MINISTRE JEAN-CLAUDE MARCOURT PAR LE SERVICE GÉNÉRAL DE L'INSPECTION À PROPOS DE LA FORMATION INITIALE DES MAITRES

1. L'avis et les propositions du Service général de l'Inspection à propos de la formation initiale des maîtres se fondent sur les constats posés par les membres de ce service lors des missions menées durant les trois dernières années scolaires dans les établissements d'enseignement obligatoire (niveaux maternel, primaire et secondaire, ordinaire et spécialisé). À titre indicatif, ce sont ainsi environ 1300 établissements qui sont visités annuellement selon au moins un point de vue disciplinaire, ce qui donne lieu à la rédaction de près de 3.000 rapports.

Il importe également de rappeler dans ce préambule la spécificité du regard porté par l'inspection, dont l'essentiel de la mission réside dans l'observation, l'analyse et l'évaluation de la façon dont les acteurs de terrain, et principalement les enseignants, traduisent en gestes professionnels ce qui est prescrit, recommandé ou conseillé par les différentes autorités. C'est donc sur la base des apports de ce regard spécifique sur les pratiques des maîtres que le présent avis et les propositions qui lui font suite ont été élaborés.

2. Des constats

2.1. Dans une première approche encore assez générale, l'évaluation des pratiques mises en place montre que les enseignants ont été sensibi-

lisés de façon significative, notamment dans le cadre de leur formation initiale, à bon nombre de compétences essentielles à une pratique efficace de leur profession. Il apparaît toutefois, dans une approche ici aussi générale, que cette sensibilisation ne leur a, le plus souvent, pas permis de développer suffisamment ces compétences pour les mettre en œuvre de façon efficace, et ce au bénéfice de l'ensemble des élèves.

Il importe assurément de nuancer cette considération générale en fonction des niveaux ou secteurs d'enseignement considérés et des problématiques envisagées. C'est ce qui va être fait dans les lignes qui suivent.

2.2. On envisagera successivement quatre problématiques qui font l'objet de l'attention de l'inspection dans le cadre des missions qui lui ont été assignées par le législateur.

1. Le rapport au savoir et la transposition de ce rapport dans la pratique de classe ;
2. L'organisation, la planification et la gestion des apprentissages disciplinaires ;
3. La prise en compte des difficultés d'apprentissage et la mise en place de dispositifs prenant en compte ces difficultés et permettant de les pallier ;
4. La gestion efficace d'un groupe d'élèves.

2.2.1. Le rapport au savoir et la transposition de ce rapport dans la pratique de classe

Il apparaît que dans de nombreuses classes, toutes disciplines confondues, les savoirs, qu'ils soient construits ou transmis, sont le plus souvent considérés comme étant des « donnés » et non pas des « construits » en évolution vis-à-vis desquels il convient d'avoir un rapport critique. Quand des pratiques s'inscrivent dans cette dernière conception, elles sont principalement observées dans les cours généraux de l'enseignement secondaire supérieur. Elles sont beaucoup plus rarement mises en œuvre par les enseignants du secondaire inférieur et moins encore par les enseignants des niveaux préscolaire ou primaire ou par les enseignants titulaires du CAP. On pourrait, à cet égard, établir un lien entre la prise en compte, différente selon les niveaux de formation initiale des maîtres, de l'épistémologie propre à chaque discipline.

On relève également une autre difficulté. Elle porte sur la capacité à construire des activités facilitant la mobilisation et l'articulation de savoirs et savoir-faire pour réaliser des tâches présentant un certain degré de complexité. Cette difficulté est relevée dans les différents niveaux avec toutefois moins d'acuité dans les cours

de pratique professionnelle. Elle se traduit aussi de façon différente selon ces niveaux. Il apparaît ainsi qu'au niveau préscolaire, la principale difficulté réside dans l'identification des savoirs et savoir-faire mobilisés dans la réalisation d'une tâche. Cette difficulté s'inverse au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus, elle concerne alors davantage la construction de la tâche qui va nécessiter la mobilisation des savoirs et savoir-faire.

2.2.2. L'organisation, la planification et la gestion des apprentissages disciplinaires

2.2.2.1. Nous nous trouvons ici au croisement de deux types de connaissances que doivent mobiliser conjointement les maîtres : celles touchant à la maîtrise des disciplines à enseigner et celles touchant à la formation en psychologie de l'apprentissage.

Concernant le premier aspect, ce sont surtout les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur qui mobilisent le plus efficacement les savoirs et savoir-faire disciplinaires pour gérer des dispositifs didactiques performants. Cette maîtrise disciplinaire fait davantage défaut dans le chef des instituteurs préscolaires et primaires, des régents et des titulaires d'un CAP.

Concernant le deuxième aspect, qui touche à la mobilisation de connaissances relevant de la psychologie de l'apprentissage et plus particulièrement de la prise en compte de l'évolution cognitive des élèves, il apparaît qu'il s'agit là d'une difficulté qui est relevée à tous les niveaux avec toutefois moins d'acuité dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire inférieur. Elle est par contre particulièrement présente au niveau préscolaire.

2.2.2.2. Au-delà de la mise en place d'activités, c'est la programmation de celles-ci durant une année scolaire et davantage encore tout au long du cursus qui influe sur

la qualité des apprentissages. On relève également à ce sujet, bon nombre de difficultés. Certaines ne sont pas en lien avec la formation initiale, elles tiennent aux degrés de précision des programmes qui diffèrent selon les niveaux, les disciplines et les réseaux. Mais, même là où la précision des programmes devrait aider à une programmation efficace des activités, on relève que bon nombre de jeunes enseignants sont peu à l'aise dans cette planification tout au long d'une année scolaire et davantage encore au-delà.

L'inspection, comme d'autres observateurs, relève également la difficulté à assurer une continuité des apprentissages au-delà d'une année scolaire et tout particulièrement lors des moments charnières entre niveaux : préscolaire-primaire, primaire-secondaire inférieur mais aussi secondaire inférieur-secondaire supérieur, ce principalement dans l'enseignement de transition.

Concernant cette dernière charnière, l'inspection a ainsi relevé, dans plusieurs disciplines, l'absence de continuité entre le travail mené en 3^e et celui mené en 4^e, deux années constitutives pourtant d'un même degré. Il s'agit là assurément d'une conséquence d'un paradoxe de notre système scolaire. D'une part, le décret-missions définit l'organisation de l'enseignement secondaire en deux étapes : le premier degré qui constitue un continuum pédagogique avec les niveaux maternel et primaire, continuum visant à amener à la maîtrise des socles de compétences et les deuxième et troisième degrés, les humanités, à visée de transition ou de qualification. D'autre part, les textes relatifs aux titres requis mais aussi la formation initiale des maîtres distinguent le degré inférieur et le degré supérieur. Une transition supplémentaire, qui se mue souvent en rupture, apparaît dès lors au beau milieu d'un degré.

Plus généralement concernant ces transitions et pour ce qui concerne

le « tronc commun », le fait de séparer, pour les matières à portée didactique, dès leur inscription dans une filière pédagogique d'une haute école, les futurs enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire inférieur accentue les effets négatifs des césures structurelles existant entre ces niveaux.

Toujours à propos de la continuité des apprentissages, l'inspection relève dans les filières de qualification des difficultés à assurer dans bon nombre d'écoles la continuité entre les cours de pratique professionnelle et les cours techniques, ces deux catégories de cours étant assurées par des enseignants ayant eux aussi des parcours de formation initiale le plus souvent séparés.

2.2.3. La prise en compte des difficultés d'apprentissage et la mise en place de dispositifs prenant en compte ces difficultés et permettant de les pallier

2.2.3.1. C'est assurément à propos de cette problématique que les constats posés illustrent le mieux la distance existant entre la sensibilisation à une problématique et la mise en œuvre de stratégies didactiques efficaces permettant de rencontrer cette problématique.

Tous niveaux confondus, l'inspection relève que l'aide aux élèves en difficulté et partant la prise en considération de ces difficultés est une préoccupation qui s'est développée et qui va en se développant au sein des établissements scolaires. De plus en plus d'enseignants investissent du temps et du savoir-faire afin d'aider les élèves en difficulté à vaincre les obstacles qu'ils rencontrent. La prise de conscience de l'importance de cette problématique progresse assurément.

Ceci étant, quand on observe les pratiques les plus fréquemment relevées à ce sujet, on constate qu'il s'agit d'interventions spontanées et immédiates. Les enseignants éprouvent par contre davantage de

difficultés quand il s'agit d'identifier les difficultés et leurs causes et partant quand il s'agit d'anticiper ces mêmes difficultés.

2.2.3.2. Selon les constats posés par les inspecteurs, il apparaît que, tous niveaux confondus, c'est la difficulté à mobiliser à la fois des connaissances relatives aux disciplines visées et d'autres relatives aux processus d'apprentissage qui empêche les enseignants de construire, mettre en place et gérer des dispositifs didactiques prenant en compte les difficultés des élèves en les anticipant et en les palliant. On retrouve ici le croisement de deux compétences majeures attendues des maîtres, que l'on avait déjà évoquées au point 2.2.2.1.

2.2.3.3. Une autre difficulté concerne plus particulièrement l'accueil dans les écoles des enfants et des adolescents à besoins spécifiques. Il semble que concernant cet accueil, qu'il ait lieu dans l'enseignement spécialisé ou dans le cadre de l'intégration dans l'enseignement ordinaire, la sensibilisation à la spécificité ou plutôt aux spécificités de ces jeunes ne soit pas présente dans le chef de la plupart des enseignants débutants.

2.2.4. La gestion efficace d'un groupe d'élèves.

Lors des visites d'inspection, on relève peu de situations où la gestion des groupes d'élèves soit particulièrement déficiente. Au contraire, on relève fréquemment la présence dans les classes d'un climat serein propice aux apprentissages.

Ceci étant, cette gestion sereine semble le plus souvent liée ici aussi à une attitude spontanée du maître qu'à une mobilisation de connaissances en sciences humaines pour gérer efficacement un groupe d'élèves et surtout pour s'adapter à la diversité des publics scolaires et interpréter adéquatement la diversité des situations vécues en classe. On retrouve ici la spontanéité « natu-

relle » déjà mentionnée à propos des élèves en difficulté.

2.3. On constate donc que, quel que soit le point de vue choisi et sans doute avec plus ou moins d'acuité selon le point de vue et le niveau de scolarité considérés, les enseignants, malgré le souci de prendre en compte ces problématiques, malgré la volonté de bien faire et les efforts fournis, peinent à développer et à mettre en œuvre des dispositifs efficaces au bénéfice de l'ensemble des élèves qui leur sont confiés.

Le fossé qui sépare la sensibilisation à certaines problématiques essentielles de la capacité à mobiliser des compétences solides et affirmées pour rencontrer cette problématique reste à combler. Telle est l'attente que l'on peut poser en ce qui concerne la formation initiale. Affaire de maîtrise des apports théoriques ? Affaire de capacité à mobiliser ces apports en situation ? Sans doute les deux.

3. Des recommandations

Sur la base des constats qui viennent d'être évoqués ci-dessus et dans la perspective de la mise en place d'une école obligatoire conduisant l'ensemble des élèves à la maîtrise des compétences attendues, le Service général d'inspection émet les recommandations suivantes :

- Assurer à tous les futurs maîtres, quel que soit le niveau d'enseignement auquel ils se destinent, une solide et équivalente⁽⁷⁵⁾ maîtrise de présupposés théoriques relatifs :
 - o aux disciplines à enseigner, en ce compris leur évolution et leur épistémologie ;
 - o à la psychologie de l'apprentissage en lien avec l'évolution, notamment cognitive, des enfants et des adolescents ;
 - o à d'autres domaines des sciences humaines, et notamment à tout ce qui concerne les spécificités des publics accueillis (milieu d'origine, besoins spécifiques...);

o en lien avec ce qui précède, à la pédagogie générale et à la didactique propre à chaque discipline, en ce compris la planification des apprentissages ainsi que la détection et la prise en compte des difficultés.

- Développer chez tous les futurs maîtres la capacité à mobiliser les contenus de cette formation théorique au service de la construction et de la planification de dispositifs pédagogiques performants et de leur mise en œuvre au bénéfice de publics scolaires diversifiés. L'Inspection recommande que ce soit à travers des aller-retour entre des moments de maîtrise des contenus théoriques, des moments de construction de dispositifs et des moments de mise à l'épreuve de ces dispositifs que soit développée cette capacité à mobiliser les savoirs théoriques.
- Mettre en place un regroupement des filières de formation initiale qui favorise la continuité des apprentissages et qui, à tout le moins, ne renforce pas les obstacles à ce sujet. Pour ce faire, on recommande :
 - o d'opérer un regroupement des formations cohérent avec l'organisation de notre enseignement obligatoire comme défini par le décret missions. À savoir : d'une part, les futurs maîtres se destinant à l'enseignement dit du « tronc commun » et d'autre part, les futurs enseignants des 2e et 3e degrés secondaires, en abandonnant dès lors la désuète distinction degré inférieur/ degré supérieur ;
 - o de postposer, en ce qui concerne la formation des enseignants du tronc commun, le choix d'une des trois orientations préscolaire, primaire et secondaire inférieur. Ce choix qui intervient maintenant dès l'inscription devrait intervenir plus tard afin de développer une culture commune non seulement sur le plan de l'identité professionnelle mais

aussi sur le plan de la didactique et plus largement de la psychopédagogie. Dans la même perspective, il serait pertinent d'élargir les cours communs aux trois orientations à des contenus didactiques et psychopédagogiques tout en maintenant la spécificité de ces trois formations eu égard aux différents niveaux de développement des élèves ;

o de prendre en compte dans la formation des enseignants des cours généraux des 2e et 3e degrés le fait qu'ils seront appelés à enseigner dans l'enseignement de transition mais aussi dans celui de qualification ;

o de favoriser, dans la formation des futurs maîtres des cours techniques et de ceux de pratique professionnelle, la prise en considération des liens qu'il

convient d'établir explicitement entre savoirs théoriques et gestes professionnels.

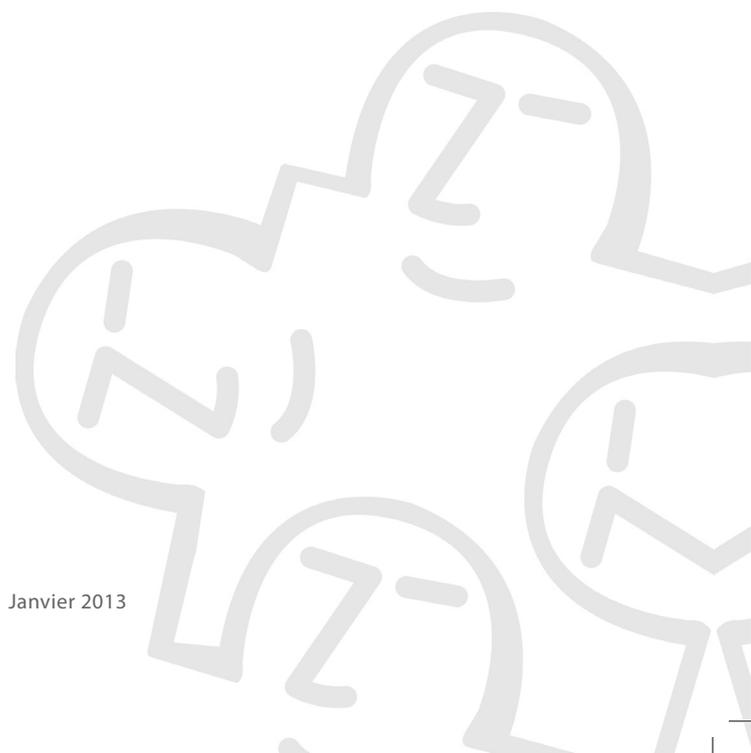
On l'aura compris, l'inspection n'a pas placé son analyse en termes d'allongement ou non des études pour certaines catégories d'enseignants. Elle l'a placée en termes d'identification d'acquis et de manquements et, sur cette base, de propositions. La question de l'allongement éventuel semble dès lors davantage une conséquence de ces propositions qu'une position de principe.

Autrement dit, quelle est la durée d'études minimale nécessaire pour développer avec efficacité les compétences attendues chez un futur enseignant ? Est-il possible de construire ces compétences au niveau correspondant aux exigences auxquelles doit

répondre aujourd'hui l'école dans un cadre de trois ans ? Il semble que non si on veut à la fois assurer la maîtrise des présupposés théoriques indispensables et la capacité à mobiliser ces présupposés en situation d'enseignement.

Notes

⁽⁷⁵⁾ On insiste sur le mot « équivalente ». En effet quel que soit le niveau où il enseigne (maternel, primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur) ou quelles que soient les disciplines dont il a la charge (cours généraux, cours spéciaux, cours techniques ou cours de pratique professionnelle), c'est à une même exigence de qualité que sera confronté le futur maître et sans de solides bases théoriques, il ne pourra pas répondre de façon pertinente à cette exigence.



Jean-Claude Loos, Pédagogue
 Directeur du département pédagogique de Bastogne
 de la HENALLUX

CINQ EXIGENCES FONDAMENTALES

Loin de moi l'idée de vous présenter ici une position des départements pédagogiques des HE de la Fédération Wallonie Bruxelles en matière de besoins émergents et à venir de la formation initiale des enseignants. Je vous livre juste quelques réflexions issues des cogitations d'Ardennais pur jus, au solide bon sens avéré, tels que je les côtoie quotidiennement dans le département pédagogique de Bastogne de la Haute École de Namur Liège Luxembourg (HENALLUX).

De ces cogitations, il ressort, au vu de l'évolution de notre public d'étudiants et au vu de l'évolution du métier pour lequel nous formons, qu'il est nécessaire de poser la question des exigences de la formation. Ce faisant, affirmons d'emblée qu'il n'est pas question d'augmenter ou de diminuer les exigences mais bien de savoir où les placer c'est-à-dire là où cela fait sens compte tenu des enjeux d'aujourd'hui. Le problème est que durant des décennies cette exigence a été placée quasi uniquement au niveau de la maîtrise des matières à enseigner (probablement parce que cela répondait à une pseudo-objectivation des exigences). Aujourd'hui, c'est nettement moins le cas et il faut dire que l'évolution même des disciplines ne nous aide pas. D'aucuns s'écrieront qu'alors on galvaude la formation. Certainement pas, mais il faut voir apparaître d'autres types d'exigences et partant d'autres types d'évaluations, donc en corollaire d'autres types de formations. Permettez-moi de relever 5 exigences. Elles ne sont pas hiérarchisées. Elles se recoupent certainement mais apportent un éclairage sur les pratiques d'enseignement d'aujourd'hui.

L'exigence de l'émotion

Le grand danger de l'enseignement par compétences, d'un enseigne-

ment scientifique est de le couper de toute émotion (et quelque part cela fait partie de la méthode). Or il n'y a adhésion à la rigueur et au travail (parce que l'apprentissage demandera toujours un effort) que si au préalable la sphère émotionnelle a été touchée. Que nos futurs enseignants soient des créateurs d'émotions.

L'exigence de la passion

Ou encore : avoir la passion des matières enseignées. Car enseigner porte bien sur des matières, sinon on en reste au stade de l'animation (nuance souvent très difficile à installer chez des débutants routiniers d'animation, mais pas d'enseignement). Cette exigence est évidemment très liée à la première mais elle met en lumière un essentiel, un incontournable, un prérequis pour utiliser le vocabulaire psychopédagogique. Trop souvent, on rencontre des étudiants en formation qui eux-mêmes « n'aiment pas » les matières qu'ils enseignent. Comment alors maîtriser ces matières, comment en donner le sens, comment embarquer avec soi un groupe d'élèves sans la passion de ce que l'on enseigne ?

Notons que cette passion devrait aussi se rencontrer en dehors des disciplines et je serais heureux de voir un enfant rencontrer au cours de sa scolarité primaire 6 passionnés de domaines les plus divers. Que nos étudiants développent tous une passion et que nous leur en donnions le temps. Ceci ne va pas sans poser la question de la charge de travail de la formation d'enseignant au sein de la fédération Wallonie-Bruelles. Une des plus élevées de l'enseignement supérieur, cumulée à une prise de responsabilité précoce liée aux multiples stages.

L'exigence esthétique

Que l'école développe une réelle culture du beau, depuis la qualité d'une

« feuille élève » jusqu'au « dispositif d'apprentissage » savamment mis au point en passant par l'esthétisme des infrastructures. Derrière cette quête du beau, apparaît un autre rapport au temps. Se donner le temps. Faire peut-être moins de choses, mais les faire « bien », de manière complète, de sorte qu'elles soient achevées. L'école doit développer une culture du bien-être en rupture radicale avec la communication de masse.

Les deux exigences suivantes sont d'un autre ordre mais elles me paraissent essentielles dans la formation du 21^e siècle. Elles reposent sur des méthodes d'évaluation plus courantes ou plutôt qui le deviennent avec le temps.

L'exigence sociale

Que chaque futur enseignant ait parfaitement conscience des modèles de société qu'il installe par sa pratique quotidienne de la classe. C'est une préoccupation très difficile à faire partager par nos étudiants car elle reste très éloignée de leurs représentations initiales du métier. C'est pourtant fondamental si l'on veut que l'école fasse évoluer la société de demain.

Enfin, je termine par le « bateau » au centre de la réforme de la formation initiale des enseignants de 2000 :

L'exigence de réflexivité

Faire des choses, c'est bien ; les faire en toute connaissance de cause et en sachant les expliquer, c'est mieux. Dans ma carrière professionnelle, j'ai eu la chance de collaborer avec de très nombreux enseignants. Certains d'entre eux étaient de vraies peintures et c'est justement par cette capacité réflexive qu'ils se distinguaient, tirant vers le haut toute l'image d'une profession... qui en a bien besoin !

Merci de votre attention.

Jean-Luc Marcourt, Ministre de l'Enseignement supérieur
de la Fédération Wallonie-Bruxelles

CONCLUSION

**PAR MONSIEUR JEAN-CLAUDE MARCOURT, MINISTRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES**

Mesdames, Messieurs,

J'ai une nouvelle fois le plaisir et la mission délicate de conclure les travaux de cette Université d'été.

Plaisir, parce qu'en tant que Ministre de l'Enseignement supérieur en charge de la formation des enseignants, il est essentiel que vos préoccupations et les miennes se rejoignent. C'est, je pense, le cas aujourd'hui.

Vous le savez, la formation des enseignants est l'un des chantiers que le Gouvernement s'est engagé à ouvrir dans le cadre de la présente législature. En 2009, en effet, la Déclaration de politique communautaire actait, pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'intention de prendre en considération les avis et besoins des acteurs de la formation initiale, dans le cadre d'un allongement de la durée des études.

L'évaluation participative - menée l'an dernier et qui a abouti à un rapport conséquent - offre au Gouvernement un grand nombre de pistes concrètes et de mesures à prendre pour améliorer la qualité de la formation des enseignants. Elle a mis le doigt sur les incohérences de notre système éducatif et a tracé des perspectives qui dépassent la « simple » question de la « masterisation » de la formation.

De ce travail, un certain nombre de priorités ont été retenues - je vais y revenir. Les ateliers auxquels vous avez participé aujourd'hui s'appuyaient d'ailleurs en grande partie

sur les données-clés de cet important rapport.

Conclure vos travaux est donc un plaisir mais également une tâche délicate : vous venez de consacrer toute une journée à écouter, à discuter, à débattre. Il me faut maintenir votre attention encore un peu.

Permettez-moi avant toute chose de vous remercier du temps que vous avez consacré à ces travaux, de l'intérêt que vous portez à ce sujet - depuis la fonction que vous occupez, là où vous l'exercez - et des suites que vous réserverez à la journée. Soyez assurés que de mon côté, je prendrai acte des échanges qui ont eu lieu aujourd'hui. J'en tirerai des conclusions.

Que le CIFEN soit également remercié, et en particulier Jean-François Guillaume, qui a coordonné l'organisation de cette journée, impliquant pour l'occasion tous les partenaires de la Grande Région, ainsi que ses collègues béninois.

Le temps est venu maintenant non pas de « clore les débats », mais d'« ouvrir un certain nombre de perspectives ». Mon propos abordera la thématique de la formation initiale en 4 questions, assorties des réponses que je suis aujourd'hui en mesure de fournir :

1. quel avenir le Gouvernement entend-il réserver maintenant à la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

2. comment compte-t-il s'y prendre pour réformer ce qui doit l'être ?

3. selon quel calendrier ?

4. enfin, dans une perspective internationale, quels atouts peuvent être mis en évidence, quelles spécificités de notre système de formation doivent être conservées ?

1. Quel est l'avenir de la formation initiale en FWB ?

Quelques mois se sont écoulés depuis la publication du rapport relatif à l'évaluation de la formation initiale. Cela peut sembler beaucoup. C'est relativement peu cependant en regard du temps nécessaire pour diffuser ce document, pour s'approprier son contenu, pour orchestrer les changements nécessaires en tenant compte de la complexité des réformes à mener.

Sur la base de ce travail et de divers avis remis à des membres de mon Cabinet, une note d'orientation et d'organisation méthodologique du travail a été préparée et sera prochainement soumise au Gouvernement. Le moment est en effet venu de concrétiser un certain nombre de propositions qui ont été formulées et de montrer à tous ceux qui se sont impliqués d'une manière ou d'une autre que leur avis a non seulement été écouté mais aussi entendu, qu'il sera encore pris en compte dans les étapes de travail qui vont être planifiées, et dans les décisions qui seront prises.

Permettez-moi de vous livrer quelques éléments de ce travail en cours.

Parmi les choix à opérer, se pose par exemple la question de la sélection à l'entrée ou de l'accès pour tous à la formation d'enseignant. Je reste tout à fait favorable personnellement à l'accès pour tous, mais avec une meilleure orientation. Je pense également qu'il faut renforcer le niveau d'exigence de la formation initiale et faire le choix d'une amélioration de la qualité de la formation des formateurs parallèlement à celle des futurs enseignants.

Au-delà de cette question, il en est d'autres que nous aurons aussi à trancher :

- Qui faut-il impliquer et à quel moment ?
- Quelles modifications décrétales sont nécessaires à court, moyen ou long terme ?
- Quels moyens doivent être dégagés ?
- Selon quel calendrier raisonnable et réaliste des travaux pouvons-nous avancer, sachant que les enjeux dépassent largement ceux de l'actuelle législature ?

Voilà autant de questions pour lesquelles je proposerai des pistes de réponses à mes collègues.

2. Quel avenir ... et deuxième question : comment s'y prendre pour réformer ce qui doit l'être ?

La proposition que je formulerai à mes collègues du Gouvernement, et en particulier à ma collègue de l'enseignement obligatoire avec qui une collaboration étroite est essentielle, c'est de mener le travail en plusieurs mouvements. En ayant défini des priorités et des principes pour guider notre action. De cette manière, les mesures concrètes que nous mettrons en œuvre auront d'autant plus de sens qu'elles seront inscrites dans une vision d'ensemble, cohérente, réaliste et ambitieuse pour notre enseignement.

A mes yeux, trois mouvements complémentaires et interdépendants doivent être menés. Ils doivent l'être de front et de façon indissociable, même s'il s'agit de les planifier et de les mettre en œuvre dans des temps différents :

- le premier mouvement à initier est de tendre vers un renforcement progressif de la formation — initiale et continue — de tous les enseignants et de leurs formateurs. Formation initiale et continue doivent dès à présent se concevoir indissociablement ;
- le deuxième mouvement doit consister en une actualisation voire une redéfinition des métiers de l'enseignement pour qu'ils correspondent de façon plus adéquate à la réalité de l'école et des institutions de formation. Aujourd'hui, en effet, il nous faut reconnaître et soutenir le travail des enseignants, mais aussi des coordinateurs de projets, des conseillers, des tuteurs, et développer le cas échéant de nouvelles fonctions, de nouveaux métiers ;
- le troisième mouvement, enfin, est celui qui doit nous permettre d'évoluer vers une nouvelle structure de la formation — initiale et continue —, cohérente avec la structure du système éducatif et la réforme du paysage de l'enseignement supérieur que je construis par ailleurs.

Ces trois mouvements s'appuient sur un certain nombre d'options, de principes qui guideront notre action. Ils ne sont pas hiérarchisés : ils sont tous essentiels. Avec ces 3 mouvements comme « cap à tenir » pour réformer la formation des enseignants, et des principes comme guides pour l'action, nous pourrions mettre en œuvre des mesures concrètes, issues notamment de l'évaluation de la formation.

C'est à titre d'illustrations des propositions que je compte soumettre au Gouvernement prochainement que je vous livre quelques unes de ces options et de ces mesures.

L'option 1, c'est d'améliorer la perception du métier, de le valoriser et de le faire connaître — dans toute sa complexité et tous ses atouts. Mieux faire connaître, pour mieux orienter et attirer vers la formation des jeunes motivés et avertis des difficultés. Je ne suis pas favorable à une sélection à l'entrée. Mais je n'accepte pas non plus que des étudiants se fourvoient et se rendent compte après quelques mois ou années qu'ils ont perdu leur temps dans un cursus qui n'était pas fait pour eux. Devenir enseignant, c'est accepter de faire des études exigeantes, c'est s'engager dans un métier, peut-être le plus beau des métiers, mais un métier complexe et difficile. Et sans décourager qui que ce soit, nous avons la responsabilité d'informer et d'orienter au mieux les jeunes qui se destinent à l'enseignement, nous avons le devoir de leur dire qu'il s'agit d'un métier bien plus exigeant que ce qu'on entend dire parfois.

Concrètement, je suggérerai que l'on associe les différents acteurs de l'enseignement — en ce compris les élèves eux-mêmes — à la réalisation de campagnes de valorisation des métiers de l'enseignement et de découverte du quotidien des écoles et du système scolaire.

Deuxième option : oser assumer une formation exigeante, dont les contenus seront revus de telle manière que tous les éléments essentiels d'une formation de base s'y trouvent, quelle que soit la « trajectoire » de formation empruntée par les futurs enseignants, et les spécificités, développées par la suite.

Concrètement, je proposerai d'augmenter les occasions d'expériences pratiques en formation initiale, de renforcer le niveau d'exigence en maîtrise de la langue de l'enseignement, d'accorder davantage de temps à une appropriation par les étudiants d'une formation articulant théorie et analyse collective des pratiques, ... sans faire de la formation initiale un « fourre-tout », mais en développant si

nécessaire des modules de formation ou d'information complémentaire (je pense par exemple à des compléments dans des domaines ciblés relatifs à l'aide à la jeunesse, à la promotion de la santé, à la spécificité de certains handicaps ...)

La troisième option, c'est d'aménager les transitions - entre l'enseignement secondaire et le supérieur, entre la formation initiale et continue, entre le début et la suite de la carrière -, de manière telle que la formation se vive comme un continuum, une évolution, et non comme une suite de ruptures plus ou moins brutales qui parfois marquent à ce point les personnes qu'elles peuvent entraîner un abandon de la profession.

Par « formation », il s'agit désormais d'entendre à la fois la « formation initiale » des enseignants et leur « formation continue », dès leur entrée dans le métier.

Concrètement, je proposerai que les premiers pas professionnels des jeunes enseignants soient immédiatement soutenus et accompagnés. Diverses formules peuvent être développées : au sein des équipes éducatives, les nouveaux enseignants doivent être accueillis, non comme des stagiaires, mais comme des professionnels débutants. Et par leur direction et par leurs collègues. Ils doivent être accompagnés dans leur travail, avoir l'occasion d'analyser avec d'autres et de faire évoluer leurs pratiques de débutants. Cela peut s'envisager grâce au concours de leurs collègues expérimentés au sein de leur école, mais cela pourrait l'être aussi par le biais d'un dispositif leur offrant du temps de préparation et de concertation, avec d'autres « néo titulaires », des formateurs — en formation initiale ou continue, des conseillers, des chercheurs.

Quatrième option : profiter des ressources existantes, des expertises, des compétences spécifiques, des productions de la recherche scientifique... pour ne pas s'épuiser à réin-

venter la roue, pour sélectionner les ressources pertinentes.

Concrètement, je proposerai l'amélioration de relais entre recherche-formation et enseignement, la diffusion de supports et d'outils de travail, la connaissance de dispositifs de collaboration existants (à ce jour, notre enseignement dispose d'un site internet officiel qui peut être davantage encore un moyen de communication et un relais entre tous. Plusieurs universités et hautes écoles collaborent déjà autour d'objets de travail commun. Des partenariats entre établissements de promotion sociale et universités fonctionnent. Des supports de cours sont produits entre enseignants de mêmes disciplines. Ces initiatives sont encore souvent ponctuelles, personnelles. Elles gagneraient toutes à être mieux connues et encouragées).

Cinquième option : pour « retenir » dans le métier et soutenir le travail des enseignants, reconnaître le travail d'équipe comme moyen de formation continue. Développer, soutenir et institutionnaliser les lieux où tous les acteurs - de tous les niveaux d'action et de décision - se rencontrent et échangent leurs questions, difficultés, pratiques et plaisirs d'enseigner. Cette option rejoint les précédentes.

Concrètement, je soutiendrai les projets de co-formation et de collaboration entre acteurs. J'encouragerai le développement de dispositifs qui articulent enseignement-formation et recherche. En Wallonie comme à Bruxelles, il en existe déjà dans toutes les zones géographiques de notre Fédération. Je propose de les faire connaître et de permettre à leurs auteurs de se rencontrer, d'échanger, de diffuser leurs pratiques respectives.

Enfin, parce que ce que l'on souhaite et exige des futurs enseignants, il faut également pouvoir l'exiger de leurs formateurs, le dernier principe qui doit guider les choix dans les réformes à venir est de réformer « en miroir » : ce qui vaut pour les futurs enseignants doit valoir aussi pour leurs formateurs.

Concrètement, je souhaite permettre l'accès des formateurs aux formations proposées par notre Institut de formation en cours de carrière aux enseignants en fonction. Au-delà de cette mesure, je souhaite contribuer activement au développement d'une plateforme informatique interactive. Autour de thématiques et de préoccupations de nos jeunes enseignants, encourager la réflexion et les échanges de points de vue de leurs formateurs.

Avec ces différentes options, avec ces grands principes, il s'agit de mieux attirer dans le métier, de mieux orienter, de mieux former et informer, de mieux outiller pour mieux aider.

Pour assurer les meilleures conditions de réussite à ces réformes, les trois orientations de travail nécessitent l'adhésion la plus large de tous les acteurs de l'enseignement (enseignants, directeurs, formateurs de chaque institution de formation, conseillers pédagogiques, inspecteurs...).

C'est pour cela que je proposerai la mise sur pied d'une commission permanente de suivi des travaux, impliquant des représentants de chaque catégorie d'acteurs concernés. Pour garantir la cohérence de la réforme, en assurer la continuité et maintenir le cap qui dépassera bien évidemment le cadre de l'actuelle législature.

Outre les orientations générales, un certain nombre d'engagements ont été pris par le Gouvernement dans le cadre de la Déclaration de politique communautaire et un certain nombre de mesures concrètes, proposées par les acteurs impliqués dans l'évaluation de la formation initiale des enseignants (un répertoire détaillé a été élaboré). Un grand nombre d'entre elles ne nécessitent pas de modifications décrétales majeures et sont réalisables à court terme. D'autres, pour être concrétisées, doivent être envisagées à plus long terme et être accompagnées de modifications plus importantes.

3. Selon quel calendrier ?

Pour avancer dès à présent et concrétiser de premières mesures d'ici décembre 2012, je proposerai au Gouvernement :

- d'informer rapidement les différentes institutions de formation de ce plan d'ensemble (Hautes Écoles, Universités, Écoles supérieures des arts et de promotion sociale) ;
- de leur donner l'occasion de pointer, dans le répertoire des mesures, celles pour lesquelles elles ont déjà élaboré des propositions concrètes le cas échéant. Je vous invite donc, si vous êtes formateur en HE, à l'université, en ESA ou en promotion sociale, à être attentif à l'arrivée de ce document dans vos établissements ;
- de contribuer au développement d'une plateforme interactive articulant le travail des chercheurs, des formateurs, des jeunes enseignants et enseignants expérimentés. Pour permettre la mise à disposition de ressources, mais aussi le développement de l'analyse collective de pratiques ;
- de soumettre aux acteurs un projet global d'organisation de la formation initiale en cohérence avec la structure de notre système éducatif d'une part, avec la réforme du paysage de l'enseignement supérieur, d'autre part.

4. Enfin, dans une perspective internationale, quels atouts peuvent être mis en évidence, quelles spécificités de notre système de formation doivent être conservées ?

S'il peut paraître étonnant que la Fédération Wallonie-Bruxelles figure parmi les derniers à l'échelle européenne à ne former qu'une partie de ses enseignants à l'université, c'est qu'elle a toujours tiré profit des spécificités d'une formation professionnalisante, formant directement au métier. Nous devons préserver cette caractéristique et en faire un principe de réforme pour l'avenir.

Mais aujourd'hui, la plupart des acteurs s'accordent à dire que former à ce métier en si peu de temps relève presque de l'impossible tant les casquettes que l'enseignant doit porter sont nombreuses et variées, tant le contexte et les conditions de travail ont évolué. Ainsi, s'il faut sans doute travailler à l'amélioration de ces conditions, et avoir l'audace, en augmentant la durée des études, de reconnaître que rendre du temps de formation aux formateurs et aux futurs enseignants sera une bonne chose, il ne faudra pas perdre de vue cependant les qualités et les atouts de la formation actuelle en Haute École.

Parmi ces atouts, retenons l'articulation entre la théorie et la pratique du métier, par les ateliers de formation professionnelle par exemple, par la confrontation régulière avec la pratique des enseignants en fonction.

Du point de vue de ces collaborations à développer ou à créer entre Écoles Supérieures Artistiques, établissements de promotion sociale, Hautes Écoles et Universités, la réforme de la formation initiale pourrait sans doute constituer un « cas d'école », exemple intéressant des synergies entre institutions, qui est une idée clé de la réforme du paysage de l'enseignement supérieur que je porte par ailleurs. Mais cela, c'est un autre sujet...

Avec ces quelques indications, j'espère sincèrement avoir pu lever une partie du voile de vos interrogations quant à la suite que je compte réserver à l'évaluation de la formation initiale : non, le rapport n'a pas été réalisé « pour rien ». Oui, il y aura des suites. Nous les ferons ensemble. Je suis comme d'habitude toujours à votre écoute pour faire évoluer les choses. Même si les perspectives budgétaires sont moroses, même si le chemin à parcourir est long et sinueux, empruntons-le... au bénéfice de l'enseignement et de la formation, au bénéfice de nos enfants.

Je vous remercie.

FORMATIONS

Code ULg	code IFC	1ère date	jour(s) suivant(s)	Formateur principal	Autres formateurs	Discipline	Intitulé de la formation	Sous-titre de la formation	Lieu
-312803	310281203/8544	07/12/2012	08/02/2013	Germain Simons	Florence Van Hoof, Pierre Pagnoul, Daniel Delbrassine	Langues modernes	Langues modernes (2ème et 3ème degrés)	Conception de séquences d'apprentissage en langues modernes en adéquation avec l'approche communicative	rue de Pitteurs, 20 - 4020 Liège
-313902	310391202/8361	15/01/2013	17/01/2013	Marc Cloes	Pierrette Vens, Mehdi Lazahri, Nancy Ongena	Education physique	Education physique : Actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Actualisation des connaissances en éducation physique : basket-ball, danse folklorique, tae-bo et zumba	ISEPK, allée des sports, 2 - Sart Tilman
-320707	320071201/8055	21/01/2013	22/01/2013	Jean-François Guillaume	Michel Xhonneux	Citoyenneté	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence, ...)	Niveau initiation	Brabant wallon - Namur 1
-320405	320041205/7990	21/01/2013	22/01/2013	Gaëlle Jeanmart	Marc-Antoine Gavray, Stéphan Galetic, Anne Herla	Interdisciplinaire	Utiliser le travail de groupe comme plus value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	Brabant wallon - Namur 1
-315602	310561202/7681	21/01/2013	22/01/2013	Bernadette Mérenne - Schoumaker		Géographie	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	Brabant wallon - Namur 1
-310704	310031204/9586	21/01/2013	22/01/2013	Jean-Louis Dumortier		Français	Français : "Les savoirs langagiers" - "Glossaire visant à pourvoir d'un même bagage de notions tous les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles".		Brabant wallon - Namur 1
-310601	310061201/7486	21/01/2013	22/01/2013	Ingrid Verpoorten	Estelle Maes	Français	Français : Utiliser les TIC pour concevoir des séquences d'apprentissage motivantes.		Brabant wallon - Namur 1
-31128	311281203/7949	21/01/2013	22/01/2013	Michel Marée		Service aux personnes	Secteur des services aux personnes : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique (cours pratiques)	Nutrition et diététique, quelles évolutions ?	Brabant wallon - Namur 1

-313902	310391202/8545	22/01/2013	24/01/2013	Marc Cloes	Pierrette Vens, Mehdi Lazahri, Nancy Ongena	Education physique	Education physique : Actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Actualisation des connaissances en éducation physique : basket-ball, danse folklorique, tae-bo et zumba	ISEPK, allée des sports, 2 - Sart Tilman
-320707	320071201/8054	28/01/2013	29/01/2013	Jean-François Guillaume	Michel Xhonneux	Citoyenneté	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence, ...)	Niveau initiation	Hainaut 2
-320405	320041205/7991	28/01/2013	29/01/2013	Gaëlle Jeanmart	Marc-Antoine Gavray, Stéphan Galetic, Anne Herla	Philosophie	Utiliser le travail de groupe comme plus value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	Hainaut 2
-315602	310561202/7682	28/01/2013	29/01/2013	Bernadette Mérenne - Schoumaker		Géographie	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	Hainaut 2
-315504	310551204/8366	28/01/2013	29/01/2013	Vincent Vanderheyden		Géographie	Géographie : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Le nouvel Atlas de Belgique : un outil pour analyser les mutations des espaces ruraux belges. Références : Etienne Van Hecke et al., Atlas de Belgique, tome 2 : Paysages, monde rural et agriculture, édité par l'Académie royale de Belgique – Commission de l'Atlas national, la Politique scientifique fédérale – Belspo et Academia Press. http://www.atlas-belgique.be	Institut de Géographie allée du 6 Août, 2 - Sart Tilman
-314612	310461201/9296	28/01/2013	29/01/2013	Jean-Louis Jadouille	Sonia Raschevitch	Histoire	Histoire : Anticipation des difficultés des élèves en cours d'apprentissage. L'analyse de leurs erreurs et les stratégies de remédiation immédiates aux deuxièmes et troisièmes degrés.		Hainaut 2

-340102	340011203/8562	31/01/2013	07/02/2013	Annick Fagnant	Jean-Marie Renson, Isabelle Sente	Pédagogie	Enseigner aujourd'hui quand on n'a pas une formation initiale d'enseignant	Organiser sa classe et gérer les apprentissages : difficultés rencontrées et pistes de solutions	Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education boulevard du Rectorat, 5 - Sart Tilman
-315504	310551204/8548	31/01/2013	01/02/2013	Vincent Vanderheyden		Géographie	Géographie : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Le nouvel Atlas de Belgique : un outil pour analyser les mutations des espaces ruraux belges. Références : Etienne Van Hecke et al., Atlas de Belgique, tome 2 : Paysages, monde rural et agriculture, édité par l'Académie royale de Belgique – Commission de l'Atlas national, la Politique scientifique fédérale – Belspo et Academia Press. http://www.atlas-belgique.be	avenue de la Faculté d'Agronomie Parking de l'espace Senghor -Gembloux
-320801	320081201/8977	04/02/2013	05/02/2013	Jean-François Guillaume	Michel Xhonneux	Citoyenneté	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence ...)	Niveau approfondissement	Liège 2
-320405	320041205/7988	04/02/2013	05/02/2013	Gaëlle Jeanmart	Marc-Antoine Gavray, Stéphane Galetic, Anne Herla	Philosophie	Utiliser le travail de groupe comme plus value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	Liège 2
-315602	310561202/7683	04/02/2013	05/02/2013	Bernadette Mérenne - Schoumaker		Géographie	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	Liège 2
-315504	310551204/8649	04/02/2013	05/02/2013	Vincent Vanderheyden		Géographie	Géographie : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Le nouvel Atlas de Belgique : un outil pour analyser les mutations des espaces ruraux belges. Références : Etienne Van Hecke et al., Atlas de Belgique, tome 2 : Paysages, monde rural et agriculture, édité par l'Académie royale de Belgique – Commission de l'Atlas national, la Politique scientifique fédérale – Belspo et Academia Press. http://www.atlas-belgique.be	Campus d'Arlon avenue de Longwy, 185

-313204	3 10321204/7607	04/02/2013	05/02/2013	Dominique François	Catherine Lesire	Langues modernes	Langues modernes : Développement et évaluation des compétences	Pourquoi et comment enseigner les langues avec le WEB ?	Liège 2
-312502	3 10251202/7555	04/02/2013	05/02/2013	Thomas Beyer, François Louis		Sciences	L'éducation aux médias à partir de mon cours de sciences	Actualités scientifiques et discours médiatiques : approfondissons le débat dans la perspective d'une citoyenneté responsable	Liège 2
-312411	3 10241213/9280	04/02/2013	05/02/2013	Lurenzu Berti		Sciences	Sciences : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Biologie - Comment aborder la classification phylogénétique du monde vivant	Institut zoologique quai E. Van Beneden 22 - 4020 Liège
-312405	3 10241205/8353	04/02/2013	05/02/2013	Robert Charlier	Alain Dassargues, Jean-Marie Hauglustaine, Michel Pirotton, Angélique Léonard	Sciences	Sciences : Actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Quelques réponses aux problématiques environnementales : qualité des eaux, gestions des déchets, inondations, isolation des bâtiments, boues d'épuration des eaux usées, sur des bases de physique, de chimie, de géographie et de géologie	Faculté des Sciences appliquées chemin des Chevreuils, 1 - Sart Tilman
-311701	3 10171201/8347	04/02/2013	05/02/2013	Marie-Claire Bilocq – Domasik	Dorothee Deneyer, Sébastien Thomas	Sciences	Eveil scientifique (1er degré)	Travail sur l'approche par compétences en éveil scientifique concernant l'énergie – Réalisation et expérimentation d'un banc d'essai fonctionnant à l'énergie solaire comme point de départ pour la détermination de compétences développées et l'élaboration de séquences d'apprentissage en vue du développement des compétences complémentaires.	Campus d'Arion avenue de Longwy, 185

-311512	310151205/9267	04/02/2013	05/02/2013	Michel Rigo		Mathématiques	Mathématiques : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Apprendre en jouant ou jouer en apprenant : des situations de recherche pour conjecturer, raisonner et démontrer en classe : apprendre en jouant ou jouer en apprenant (programme « Maths à Modeler » université de Grenoble-université de Liège)	rue de Pitteurs, 20-4020 Liège
-310704	310031204/9584	04/02/2013	05/02/2013	Jean-Louis Dumortier		Français	Français : "Les savoirs langagiers" - "Glossaire visant à pourvoir d'un même bagage de notions tous les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles".		Liège 2
-310601	310061201/7487	04/02/2013	05/02/2013	Ingrid Verpoorten	Estelle Maes	Français	Français : Utiliser les TIC pour concevoir des séquences d'apprentissage motivantes.		Liège 2
-150213	formation ULg	13/02/2013		Marie-Noëlle Hindryckx		Sciences	Conférence introductive au Printemps des Sciences 2013	L'eau pour tous	Institut zoologique quai E. Van Beneden 22 - 4020 Liège
-312501	310251201/8357	18/02/2013	19/02/2013	Marie-Claire Bilocq – Domasik	Dorothee Deneyer	Sciences	L'éducation aux médias à partir de mon cours de sciences	Hommes et environnement – Analyse de supports vidéo pour l'élaboration des séquences d'apprentissage (dans la perspective d'une démarche de développement des compétences)	Campus d'Arlon avenue de Longwy, 185
-320707	320071201/8053	25/02/2013	26/02/2013	Jean-François Guillaume	Michel Xhonneux	Citoyenneté	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence, ...)	Niveau initiation	Bruxelles 2
-320405	320041205/7989	25/02/2013	26/02/2013	Gaëlle Jeanmart	Marc-Antoine Gavray, Stéphan Galetic, Anne Herla	Philosophie	Utiliser le travail de groupe comme plus value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	Bruxelles 2

-320707	320071201/8049	04/03/2013	05/03/2013	Jean-François Guillaume	Michel Xhonneux	Citoyenneté	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence, ...)	Niveau initiation	Brabant wallon - Namur 2
-320405	320041205/7995	04/03/2013	05/03/2013	Gaëlle Jeanmart	Marc-Antoine Gavray, Stéphane Galetic, Anne Herla	Philosophie	Utiliser le travail de groupe comme plus value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	Brabant wallon - Namur 2
-315602	310561202/7684	04/03/2013	05/03/2013	Bernadette Mérenne -Schoumaker		Géographie	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	Brabant wallon - Namur 2
-313204	310321204/7608	04/03/2013	05/03/2013	Dominique François	Gatherine Lesire	Langues modernes	Langues modernes : Développement et évaluation des compétences	Pourquoi et comment enseigner les langues avec le WEB ?	Brabant wallon - Namur 2
-320707	320071201/8050	11/03/2013	12/03/2013	Jean-François Guillaume	Michel Xhonneux	Citoyenneté	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence, ...)	Niveau initiation	Hainaut 3
-320405	320041205/7994	11/03/2013	12/03/2013	Gaëlle Jeanmart	Marc-Antoine Gavray, Stéphane Galetic, Anne Herla	Philosophie	Utiliser le travail de groupe comme plus value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	Hainaut 3
-315602	310561202/7685	11/03/2013	12/03/2013	Bernadette Mérenne -Schoumaker		Géographie	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	Hainaut 3
-31128	311281203/7948	11/03/2013	12/03/2013	Michel Marée		Service aux personnes	Secteur des services aux personnes : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique (cours pratiques)	Nutrition et diététique, quelles évolutions ?	Hainaut 3
-320801	320081201/8978	18/03/2013	19/03/2013	Jean-François Guillaume	Michel Xhonneux	Citoyenneté	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence ...)	Niveau approfondissement	Liège 3
-320405	320041205/7992	18/03/2013	19/03/2013	Gaëlle Jeanmart	Marc-Antoine Gavray, Stéphane Galetic, Anne Herla	Philosophie	Utiliser le travail de groupe comme plus value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	Liège 3

-315602	310561202/7686	18/03/2013	19/03/2013	Bernadette Mérenne - Schoumaker		Géographie	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	Liège 3
-312407	310241207/8542	18/03/2013	19/03/2013	Pierre Duysinx	Pierre Dewallef, Angélique Léonard	Sciences	Sciences : Actualiser mes connaissances en sciences pour enrichir ma pratique pédagogique	Sciences et Technologies pour relever le défi d'une société "zéro émission de carbone "	Faculté des Sciences appliquées chemin des Chevreuils, 1 - Sart Tilman
-310704	310031204/9585	18/03/2013	19/03/2013	Jean-Louis Dumortier		Français	Français : "Les savoirs langagiers" - "Glossaire visant à pourvoir d'un même bagage de notions tous les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles".		Liège 3
-310601	310061201/7483	18/03/2013	19/03/2013	Ingrid Verpoorten	Estelle Maes	Français	Français : Utiliser les TIC pour concevoir des séquences d'apprentissage motivantes.		Liège 3
-320707	320071201/8051	25/03/2013	26/03/2013	Jean-François Guillaume	Michel Xhonneux	Citoyenneté	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence, ...)	Niveau initiation	Hainaut 4
-320405	320041205/7993	25/03/2013	26/03/2013	Gaëlle Jeanmart	Marc-Antoine Gavray, Stéphan Galetic, Anne Herla	Philosophie	Utiliser le travail de groupe comme plus value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	Hainaut 4
-313902	310391202/8647	26/03/2013	28/03/2013	Marc Cloes	Pierrette Vens, Mehdi Lazahrí, Nancy Ongena	Education physique	Education physique : Actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Actualisation des connaissances en éducation physique : basket-ball, danse folklorique, tae-bo et zumba	ISEPK, allée des sports, 2 - Sart Tilman
-320707	320071201/8052	22/04/2013	23/04/2013	Jean-François Guillaume	Michel Xhonneux	Citoyenneté	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence, ...)	Niveau initiation	Hainaut 5
-320405	320041205/7996	22/04/2013	23/04/2013	Gaëlle Jeanmart	Marc-Antoine Gavray, Stéphan Galetic, Anne Herla	Philosophie	Utiliser le travail de groupe comme plus value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	Hainaut 5
-315602	310561202/7687	22/04/2013	23/04/2013	Bernadette Mérenne - Schoumaker		Géographie	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	Hainaut 5