



L'éducation dans tous ses états : quelles recherches pour quelles pratiques ?

Recueil des présentations – Ateliers parallèles

30 janvier 2019

L'éducation se complexifie à mesure que les connaissances se développent, que les réformes s'enchaînent, que les enseignants et les formateurs innent et proposent des pratiques nouvelles ... Le colloque, organisé à l'occasion des 20 ans du GIRSEF, vise à rendre compte de cette *éducation dans tous ses états*, en partageant avec les participants une conviction : les enjeux de l'éducation nécessitent un dialogue entre réflexion et action. Tour à tour, chercheurs et praticiens soulèvent des problèmes, les conceptualisent, en rendent compte, proposent des pistes solutions et expérimentent de nouvelles façons de faire.

Le colloque propose de faire état d'une série d'avancées de la recherche dans de nombreux domaines de l'éducation. La diversité des perspectives sera au cœur du programme : diversité des disciplines, des méthodes, des niveaux scolaires et des lieux d'apprentissage, des objets de recherche. Et une interrogation transversale animera le dialogue que nous espérons fructueux entre chercheurs, praticiens, parents et décideurs : quelles recherches pour quelles pratiques ? Comment penser la relation entre des connaissances formalisées par la recherche et les pratiques d'éducation ? Quelles relations entretenir mutuellement ?

Site Web : www.uclouvain.be/fr/chercher/girsef

Collège Jacques Leclercq
Place Montesquieu, 1 boîte L2.08.04 (bur. A290)
1348 Louvain-la-Neuve

Programme

9h00 : Accueil par le vice-recteur à la recherche

9h15 : Conférence introductive par les professeurs Christian Maroy et Jean-Marie de Ketele

10h30 : Pause-café

10h50 : Ateliers en parallèle

- Hétérogénéité des classes du primaire : De quoi parle-t-on ? Comment y faire face ? Quels outils pour quel type d'élèves ?
- Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner : comment les hautes écoles préparent-elles les étudiants à leur futur rôle organisationnel ?
- Se développer en tant qu'enseignant : par formation obligatoire ou apprentissage informel ?
- Réformes et changements pédagogiques : état des connaissances.
- Fragmentation et diversification de l'éducation : le début du déclin des systèmes scolaires nationaux ?
- Finalités de l'éducation : au service de quels mondes ?
- Quel avenir pour la forme scolaire dans un monde polyphonique ?

12h30 : Repas libre

13h45 : Conférence plénière d'Olivier Rey, Ingénieur de recherche à l'ENS de Lyon et chargé de mission à la direction de l'Institut français de l'Education

"La recherche doit-elle fournir des solutions pour la pratique éducative ou permettre de se poser des questions?"

15h00 : Ateliers en parallèle

- Construire un projet éducatif fédérateur en FWB : un projet insensé, voire dépassé ?
- Réformes et changements pédagogiques : quelle place pour la recherche ?
- Formation continue à l'université : réussir et se développer professionnellement
- Comment soutenir l'apprentissage de l'étudiant dans l'enseignement supérieur ? Réflexions à partir de recherches sur des dispositifs d'accompagnement et d'évaluation
- Un stage, trois temps dans le développement professionnel du futur enseignant
- Scolarité, socialisation et bien-être : quelle est l'expérience des élèves ?
- Hétérogénéité des classes du secondaire : De quoi parle-t-on ? Comment y faire face ? Quels outils pour quel type d'élèves ?

16h45 : Clôture

17h00 : Drink

Ateliers de la matinée (10h50–12h30)

Hétérogénéité des classes du primaire : De quoi parle-t-on ? Comment y faire face ? Quels outils pour quel type d'élèves ?

La diversité des profils est examinée à trois niveaux : au niveau émotionnel et motivationnel, au niveau du type de stratégie d'apprentissage convoqué et au niveau des difficultés rencontrées. Cette diversité est documentée pour les apprentissages en mathématiques et en français. Des pistes pratiques pour la gestion des différents profils épinglés sont proposées. La mise en activité des participants autour de tâches concrètes contribue à mieux appréhender cette diversité.

Quels sont les profils motivationnels et émotionnels des élèves que nous avons dans nos classes de fin du primaire?

Hanin Vanessa et Catherine Van Nieuwenhoven

Au cours de la dernière décennie, de nombreux travaux se sont attelés à démontrer le rôle crucial joué par les émotions et le sentiment de compétence dans l'apprentissage et les performances en mathématiques (Ahmed, 2017 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2018 ; Metallidou & Vlachou, 2007 ; Pekrun, 2014). Ces deux dimensions ont, en effet, une influence considérable sur l'attention de l'apprenant, le type de stratégies d'apprentissage qu'il convoque et la source de régulation qu'il privilégie (régulation interne vs. régulation externe). Mais pas uniquement ! Emotions et sentiment de compétence déteignent également sur sa motivation à apprendre, son degré de persévérance ainsi que sur ses interactions avec ses pairs et ses enseignants. S'il est important de travailler les émotions et le sentiment de compétence en classe, d'outiller les élèves en termes de stratégies de régulation émotionnelle et motivationnelle, comment faire en sorte que tous les élèves s'y retrouvent ? Actuellement, les différents acteurs du champ scolaire se rendent compte de la diversité des besoins émotionnels et motivationnels des élèves mais disposent de peu de balises pour caractériser cette diversité et donc pour proposer des interventions répondant aux réels besoins des élèves.

Dans le but d'éclairer cette diversité, nous avons, dans un premier temps, cherché à identifier différents profils motivationnels et émotionnels parmi les élèves de fin d'enseignement primaire dans le contexte des apprentissages mathématiques. Dans un second temps, nous nous sommes intéressées à la façon dont ces profils se démarquaient les uns des autres en termes de performance et de stratégies de régulation émotionnelle. Pour ce faire, nous avons fait passer plusieurs questionnaires à 354 élèves de 9-12 ans qui ont ensuite été traités statistiquement. L'analyse a fait ressortir quatre profils : (1) un profil présentant un niveau élevé d'émotions positives et de sentiment de compétence et un niveau bas d'émotions négatives (confiant) ; (2) un profil présentant un niveau bas tant d'émotions positives que négatives (non engagé) ; (3) un profil avec des niveaux élevés de nervosité, d'inquiétude et de peur et un niveau bas tant d'émotions positives que de sentiment de compétence (anxieux) et, (4) un profil avec des niveaux élevés sur les six émotions mesurées et un niveau d'émotions positives et de sentiment de compétence bas (résigné). Les résultats indiquent également que les deux premiers profils se démarquent avantageusement des deux autres en termes de performances. Les résultats concernant la régulation émotionnelle nuancent le tableau en révélant un côté résilient au profil anxieux et en confirmant la nature à risque du profil résigné. Des interventions motivationnelles et émotionnelles adaptées à chaque profil seront proposées et discutées.

Quelles réactions ont les élèves de fin du primaire face à une tâche complexe ? Vers une typologie de profils pour intervenir

Stéphane Colognesi

Dans leur enquête de 2007, Deaudelin et ses collègues mettent en exergue que l'intégration systématique de l'évaluation formative à l'enseignement se révèle occasionnelle, alors que les travaux sur le concept d'assessment as learning (Earl, 2003) renouvellent justement le paradigme de l'évaluation formative en envisageant évaluation et apprentissage ensemble. Dans ce sens, l'OCDE (2015) renvoie que les progrès réalisés par le biais de l'évaluation formative se positionnent parmi les plus importants. Pourtant, quand on interroge les enseignants et les futurs enseignants, ils se disent démunis tant pour construire un diagnostic des difficultés des élèves que dans les interventions qu'ils peuvent anticiper et adopter pour accompagner les élèves dans la réalisation des tâches complexes, avec une perspective de régulations pro et interactives (Allal & Mottier Lopez, 2005).

Nous avons ainsi cherché à savoir si, dans des classes d'élèves du primaire, des profils récurrents émergent dès lors qu'on propose une situation problème (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002) aux apprenants. Notre ambition était de voir si une typologie de profils pouvait s'élaborer, dans une optique de permettre à tout enseignant d'anticiper et de gérer ses actions de régulation. Pour ce faire, nous avons observé 258 élèves belges francophones de 10-12 ans dans les premiers moments de réalisation d'une tâche complexe en lecture. De plus, dans une optique compréhensive, nous en avons suivis quelques-uns plus spécifiquement en réalisant une étude multi-cas.

Le point de départ de notre présentation sera une tâche complexe que les élèves de notre échantillon ont vécu. Nous pourrions ainsi y adosser les cadres théoriques qui nous ont guidés (les fondements relatifs aux tâches complexes et les notions relatives à l'accompagnement des élèves dans la résolution de tâches) et le cadre méthodologique de l'étude. Les résultats seront ensuite présentés : la typologie à laquelle nous arrivons sera mise en évidence, puisqu'effectivement des profils récurrents ont été observés, et un focus sera porté sur les quatre profils les plus importants, de manière à montrer comment ils fonctionnent, ce qu'ils disent lors de la réalisation de la tâche et les leviers qui leur permettent de progresser.

L'apprentissage de l'écriture: comment les compétences orthographiques et de geste graphique se développent et interagissent?

Gosse, C., Blampain, E., & Van Reybroeck, M.

L'apprentissage de l'écriture est un processus long et complexe. Le défi qu'il représente est d'autant plus important pour les enfants qui présentent un trouble de l'apprentissage du langage écrit (dyslexie). Deux composantes majeures entrent en jeu dans l'écriture : l'orthographe et le geste graphique (rapidité du geste et lisibilité de l'écriture) qui se développent en parallèle. De ce fait, une difficulté dans une compétence pourrait influencer le développement de l'autre. Cependant, la littérature scientifique actuelle ne permet pas de rendre compte des interactions entre orthographe et graphisme au cours du développement. La présentation visera à présenter le développement de l'écriture au cours des années primaires, en s'intéressant à plusieurs

populations (enfants de P2, P3, P4 et enfants dyslexiques) et plusieurs conditions d'écriture (dictée et copie de mots).

Les participants sont des enfants de P2, P3 et P4 (N = 150) ainsi qu'un groupe d'enfants dyslexiques (N = 20). Ils ont écrit 40 mots dans deux tâches: la dictée et la copie. Ces 40 mots varient en terme de complexité orthographique, nécessitant plus ou moins de connaissances orthographiques (simple "papa" vs. complexe "brebis") et varient en terme de complexité graphique, demandant une précision graphomotrice plus ou moins importante (simple "laitue" vs. complexe "brebis"). Les productions écrites ont été corrigées selon trois variables: (i) orthographe (ii) lisibilité (iii) vitesse.

En condition de dictée, les résultats ont montré que les enfants font plus d'erreurs d'orthographe lorsque les mots sont graphiquement complexes par rapport aux mots graphiquement simples. Inversement, les enfants ont une écriture moins lisible lorsque les mots sont difficiles à écrire d'un point de vue orthographique par rapport aux mots simples à écrire. Ces effets sont observables chez tous les enfants mais ils sont plus importants en début d'apprentissage (P2) et chez les enfants dyslexiques. Les données concernant la condition de copie sont en cours d'analyse et seront présentées lors du colloque.

Notre étude révèle que les habiletés graphiques restent source de difficultés après la 1ère primaire. Nos résultats insistent sur l'importance pour l'enfant d'avoir un geste graphique efficace car d'éventuelles difficultés graphiques peuvent avoir un impact négatif sur l'orthographe. Cette étude ouvre de nouvelles perspectives pour la prise en charge des difficultés d'apprentissage du langage écrit.

Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner : comment les hautes écoles préparent-elles les étudiants à leur futur rôle organisationnel ?

Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven

La transition de la formation des enseignants à la pratique professionnelle a été largement décrite dans la littérature comme l'une des phases de carrière les plus difficiles pour les enseignants (Feiman-Nemser, 2001; Kelchtermans & Ballet, 2002). Dès le début de leur carrière, les enseignants sont directement confrontés à toute la complexité du métier et amenés à gérer l'ensemble des tâches (Smith & Ingersoll, 2004). Nault (1999) parle de choc de la réalité vécu par les novices au moment de l'entrée dans le métier.

Dans le cadre de cette problématique et en lien avec le contexte de réforme de formation initiale des enseignants, un groupe de recherche collaborative (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007) s'est constitué, dans le cadre du Greffe (Groupe de recherche et d'échanges sur la formation des formateurs d'enseignants), pour étudier tant la question de la préparation à l'insertion des enseignants dans le métier que celle de l'accompagnement qu'on peut offrir pour soutenir leur bien être et favoriser leur intégration dans les établissements scolaires. Ce groupe est constitué de chercheurs et de formateurs qui allient leur expertise pour mener des études empiriques et développer des outils à disposition des accompagnateurs de novices. Ce symposium donnera donc la parole aux membres de ce groupe autour de trois axes: la préparation des Hautes écoles à la socialisation organisationnelle, l'identification du sentiment d'efficacité des étudiants en fin de formation et la construction d'un outil d'analyse de dispositifs d'accompagnement. Les résultats présentés ouvriront la discussion avec la salle.

La préparation des étudiants au rôle organisationnel dans le cadre de la formation initiale

März, V., Deprit, A., Van der Linden S. & Van Nieuwenhoven, C.

Le début de carrière d'un enseignant ne se caractérise pas seulement par l'apprentissage de l'enseignement, mais aussi par la façon de devenir un acteur organisationnel au sein de l'équipe scolaire (Correa, Martínez-Arbelaiz, & Aberasturi-Apraiz, 2015). Bien que le sujet de l'insertion professionnelle des enseignants ait reçu beaucoup d'attention dans la recherche en sciences de l'éducation, la plupart des études se concentrent sur des questions de *niveau micro* : les difficultés didactiques, la gestion de classe, les compétences de planification, ... Moins d'attention a été accordée au défi de socialisation des enseignants débutants devenant des véritables acteurs organisationnels (*niveau méso*) : leadership, travail coopératif, rôle socioculturel, ...

Cette présentation vise à mieux comprendre la manière dans laquelle les Hautes écoles préparent les étudiants à leur implication dans l'organisation socio-culturelle de l'école. Une étude de cas multiples a été conduite au sein de 5 hautes écoles du réseau libre de la communauté française de Belgique par le biais d'une analyse des curricula et des programmes et au moyen de focus groups réunissant des formateurs de ces différentes institutions. La communication présentera les premiers résultats recueillis et donnera la parole aux formateurs pour nourrir l'interprétation de ceux-ci.

Le sentiment d'efficacité organisationnel des étudiants en fin de formation d'instituteurs primaires

März, V. Barbier, E., Doidinho Vicoso, M-H, Fabry, S., Maes, O., Paul, A., Voz, G. & Van Nieuwenhoven, C.

L'entrée dans le métier est complexe pour les enseignants novices. En plus de prendre en charge sa propre classe, ils doivent aussi manœuvrer dans le paysage social, culturel et politique de leur établissement. Au-delà des difficultés relevant de la pédagogie ou de la didactique, d'autres sont plutôt en lien avec l'intégration en tant que membre de l'organisation scolaire. De plus, ils ont notamment le sentiment de se retrouver seuls dans les premières années de leur carrière Mukamurera (2004), ne savent pas comment collaborer avec les différents acteurs de l'école et relèvent un manque d'accompagnement et de soutien de la part des collègues, de la direction et des parents.

Martineau et Vallerand (2008) souligne l'importance pour les novices de s'approprier les règles, les valeurs et les normes de l'organisation scolaire ainsi que s'adapter aux habitudes de l'équipe éducative existante. Cette présentation cherche à comprendre dans quelle mesure, lors de leur formation initiale, les étudiants se sentent préparés à ce rôle organisationnel. Plus précisément, il s'agit de d'identifier leur sentiment d'efficacité personnel en fin de formation. Les modalités de recueil des données tant quantitatives que qualitatives seront présentées ainsi que les principaux résultats. Ceux-ci seront discutés par les formateurs des Hautes écoles concernées.

DIAM 2, un outil d'évaluation régulatrice de dispositifs d'accompagnement d'enseignants novices.

Biémar, S., Labeeu, M., Vifquin, J-M., Zuanon, E.

Au-delà des recherches empiriques menées par le Greffe, l'équipe souhaite également développer des outils qui permettent de soutenir les formateurs dans la conception ou l'évaluation de dispositifs d'insertion des enseignants novices. Dans ce cadre l'outil DIAM a été élaboré (Fabry, Guerriat, Labeeu & Maes (2016) et formalisé pour caractériser ces dispositifs. Durant son utilisation avec des formateurs et des chercheurs, il a semblé opportun de poursuivre la réflexion autour d'une version qui soutienne davantage la régulation de dispositifs d'accompagnement de novices.

L'outil se structure en 3 parties. La description permet de constituer un matériau sur base de questions factuelles. Plusieurs propositions permettent à l'utilisateur d'analyser ce matériau en regard de critères interrogeant son efficience et à envisager un angle d'analyse. Une prise de recul amène à situer le dispositif dans un cadre institutionnel large, à identifier ses spécificités, à relayer vers des ressources complémentaires. DIAM 2 est destiné à soutenir la professionnalisation des acteurs accompagnateurs et à la mise à disposition d'outils efficaces.

Cette communication permettra de présenter tant le processus mis en œuvre que le produit tel qu'il se présente actuellement et se conclura par les réactions, conseils et commentaires de l'assistance permettant au groupe d'affiner l'outil proposé, d'obtenir d'autres sources permettant de l'enrichir et de le finaliser prochainement.

Se développer en tant qu'enseignant : par formation obligatoire ou apprentissage informel ?

Cet atelier se penche sur la formation continue des enseignants à travers deux prismes, les activités formelles et informelles d'apprentissage des enseignants en primaire et secondaire d'une part et la perception du caractère obligatoire de la participation à une formation formelle pour les nouveaux enseignants de l'enseignement supérieur. Dans un contexte éducationnel dynamique, comprenant de nombreuses innovations, la question du développement professionnel des enseignants est primordiale. Dans cette optique, les enseignants peuvent se développer selon deux méthodes, l'apprentissage formel ou informel (Eraut, 2000, 2004).

La première présentation se penche sur les modalités d'activités formelles et informelles d'apprentissage de 301 enseignants de primaire et secondaire de la FWB. Ces activités d'apprentissage sont étudiées pour en montrer les liens avec d'une part cinq compétences professionnelles majeures et d'autre part les innovations que les enseignants ont au travail. Des analyses ressortent trois résultats principaux. Premièrement, les activités informelles d'apprentissage sont plus fortement liées aux compétences professionnelles et aux innovations que ne le sont les activités formelles d'apprentissage. Deuxièmement, la fréquence de certains types d'activités n'est pas toujours liée à leur efficacité. Enfin, plusieurs apprentissages informels agissent sur les innovations par l'intermédiaire des compétences des enseignants et non par un effet direct.

La deuxième présentation part d'une formation formelle d'enseignants du supérieur pour étudier la motivation des étudiants-enseignants et le transfert d'apprentissage qui en découle. Dans le cadre de la formation, les enseignants ont développé un portfolio, ou portefeuille d'apprentissage pour analyser leur propre activité d'enseignement. Ils devaient y formuler des suggestions d'amélioration de leur pratique pédagogique à appliquer en classe. Les analyses mettent en avant deux résultats principaux. Premièrement, le caractère obligatoire de la formation n'a que peu d'importance dans le transfert d'apprentissage perçu. Ensuite, la motivation à suivre la formation est directement liée à la motivation du transfert d'apprentissage et a donc un impact indirect sur le transfert perçu. Par conséquent, les formations doivent bien expliquer l'utilité et l'intérêt de leurs programmes et, grâce à l'utilisation du portfolio, encourager la réflexion sur les expériences et les actions professionnelles.

Formation obligatoire et motivation des adultes apprenants comme prédicteurs du transfert perçu au contexte de travail

Jacot, A., Raemdonck, I., & Frenay, M.

Sur base du modèle de motivation d'Eccles et Wigfield (2002), nous avons étudié les rôles de la perception de l'obligation de participer à une formation, de la motivation (i.e. valeur subjective de la tâche) et du soutien social dans la prédiction du transfert d'apprentissage dans le milieu de travail. Cent six adultes étudiants non traditionnels inscrits dans un programme de formation pour obtenir un «certificat d'aptitude à enseigner en supérieur» (CAPAES) dans une université belge ont participé à une enquête sur une base volontaire (moyenne d'âge de 42,18 ans ; réponse de 53%). Les enseignants dans l'enseignement supérieur doivent obtenir ce certificat dans un délai de six ans à compter de leur engagement afin de pouvoir maintenir leur emploi. Le questionnaire a été administré en ligne à la fin de l'année académique dans deux cohortes: les étudiants inscrits

en 2014-2015 et en 2015-2016. Dans le cadre du programme, les participants ont développé un portfolio dans lequel ils ont été invités à appliquer le contenu de la formation en analysant leur propre activité d'enseignement. Ils formulent également des suggestions pour améliorer leur propre pratique pédagogique qu'ils appliquent ensuite dans leur classe. Le portefeuille a été considéré comme étant une tâche de transfert et a donc été utilisé pour l'évaluer dans cette étude. Les résultats de notre étude ont mis en avant trois résultats principaux: Premièrement, la faible importance de la perception d'obligation de participer à la formation pour comprendre le transfert d'apprentissage perçu. La question de la formation obligatoire ou volontaire et de son impact est donc un faux débat. Deuxièmement, la valeur de la tâche subjective pendant la formation précède la motivation pendant le transfert et a donc un impact indirect sur le transfert d'apprentissage perçu. Troisièmement, les résultats ont souligné l'importance de la valeur subjective de la tâche de transfert et de l'engagement cognitif sur le transfert perçu. Lorsque les apprenants perçoivent les opportunités de transfert comme intéressantes, utiles et importantes et lorsqu'ils sont explicitement invités à explorer le lien entre le contenu de la formation et leur pratique professionnelle, ils sont plus susceptibles d'appliquer les connaissances et les compétences acquises en formation. Par conséquent, les formateurs et les prestataires de formation doivent bien expliquer l'utilité, l'intérêt d'un programme de formation et, grâce à l'utilisation du portfolio, encourager la réflexion sur les expériences et les actions professionnelles réelles en appliquant le contenu d'apprentissage dans la pratique professionnelle.

Apprentissage informel des enseignants sur le lieu de travail

Lecat, A., & Raemdonck, I.

Le développement professionnel et la capacité d'innovation des enseignants font l'objet d'une attention accrue dans les publications de la dernière décennie. Les activités d'apprentissage, formelles ou informelles, sont mises en avant comme des moyens d'anticipation et de préparation aux changements et innovations des technologies et de la didactique. L'étude présentée se penche sur les comportements des enseignants sur leur lieu de travail et étudie les relations entre les activités (in)formelles d'apprentissage, les compétences d'employabilité et les comportements d'innovation au travail. De plus, le rôle de l'employabilité comme intermédiaire entre l'apprentissage et l'innovation sera aussi discuté.

Les analyses, basées sur les données de 301 enseignants du primaire et du secondaire de la FWB, concluent que les compétences liées à l'employabilité sont corrélées aux activités formelles d'apprentissage, mais que les relations avec les activités informelles d'apprentissage sont plus importantes. Ensuite, les résultats montrent aussi qu'il est important de faire une distinction entre la fréquence des activités informelles d'apprentissage et leur utilisation, étant donné le rôle différent que jouent ces deux composantes. L'utilisation que les enseignants font du feedback de leurs collègues, en particulier, semble jouer un rôle essentiel dans le développement des compétences d'employabilité des enseignants et leur innovation au travail. Enfin, le rôle intermédiaire des compétences d'employabilité entre les activités (in)formelles d'apprentissage et l'innovation au travail est en partie vérifié.

Les implications de cette étude indiquent que les écoles devraient accorder une attention accrue au soutien de l'apprentissage des enseignants, en particulier via leurs activités informelles, car cet apprentissage continu est crucial pour améliorer les capacités d'innovation des enseignants et pour faire face aux changements dans le monde dynamique de l'éducation.

Réformes et changements pédagogiques : état des connaissances

La plupart des réformes se confrontent à de nombreuses difficultés lors de leur mise en œuvre. Que savons-nous des différents types d'obstacles que les politiques d'éducation rencontrent sur le terrain ? Sont-ils inéluctables et si non, comment les surmonter ? Pour approfondir la réflexion, nous ferons également le point sur l'état des connaissances en matière de changement pédagogique. Pouvons-nous, sur cette base, formuler des recommandations pour penser la réforme de l'école et faire évoluer les pratiques dans le sens attendu ? Cette session traitera de ces questions à partir d'éclairages théoriques mais aussi de discussion de cas concrets de réformes ayant été conçues en tenant compte, à la fois des obstacles identifiés à la mise en œuvre, et des stratégies et leviers réputés efficaces pour changer les pratiques.

Que savons-nous aujourd'hui des réformes et de leur mise en œuvre par les enseignants?

Vincent Dupriez

Alors que le système éducatif est périodiquement appelé à se transformer (pour des écoles et des classes plus hétérogènes, pour un soutien plus affirmé à la réussite de tous les élèves, pour de l'accompagnement plutôt que du redoublement des élèves en difficulté ...), la recherche scientifique montre qu'une majorité de réformes se solde par des échecs. Après avoir clarifié les concepts de réforme, d'innovation et de changement, cette présentation soulignera quelques caractéristiques du système éducatif qui aident à comprendre pourquoi les réformes, et notamment les réformes pédagogiques, sont si difficiles à mettre en œuvre. On peut notamment en retenir qu'une réforme ne peut pas se faire contre les enseignants, et qu'un renforcement à la fois des compétences et du statut des enseignants est probablement le levier le plus efficace, mais pas le seul, pour faire d'un projet de réforme la source d'innovations pédagogiques dans les classes.

De l'importance de distinguer le changement de la réforme. Quelques réflexions sur les implications à en tirer pour l'action publique en matière d'éducation

Hugues Draelants

Les politiques éducatives peinent en général à atteindre leur but, en particulier les réformes dites « qualitatives » ou pédagogiques, c'est-à-dire celles qui entendent modifier les comportements des acteurs scolaires. Dans certains cas, elles ne produisent tout simplement pas de résultat alors que dans d'autres elles génèrent des effets inattendus et plus ou moins éloignés de ceux qu'elles visaient. Cela étant, ce n'est pas parce que les réformes échouent régulièrement que l'école ne change pas. Aussi basique soit elle, la distinction entre réforme et changement est donc fondamentale. Le changement de l'École ne procède pas forcément des réformes, il se conçoit mieux comme un processus incrémental et itératif, c'est-à-dire lent et progressif qui procède par petites touches et résulte d'interactions entre acteurs et organisations scolaires, qui se saisissent des opportunités d'action que leur ouvre un contexte historique ainsi qu'un environnement institutionnel qu'ils contribuent, par leurs actions, à faire évoluer. Les réformes s'insèrent dans cet environnement et sont donc aussi modifiées par les personnes à qui elles s'adressent. Il semble raisonnable de l'accepter afin d'en tenir compte lors de la conception même d'une réforme pour

mieux préparer sa mise en œuvre et ainsi être capable de gérer ce qui apparaît comme des effets « imprévus » de l'action politique, effets qu'une sociologie compréhensive du fonctionnement scolaire permet pourtant de prévoir. Agir en ce sens paraît de nature à renforcer le réalisme et la légitimité pragmatique des réformes.

« Décret Inscriptions », quand les bonnes intentions ne suffisent pas.

Jérôme Deceuninck

Depuis 2007, les gouvernements successifs de la Fédération Wallonie-Bruxelles se sont employés à décréter une procédure standardisée d'inscriptions en première secondaire pour tous les établissements organisés et/ou subventionnés de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'accouchement de l'actuelle procédure, en vigueur depuis 2010, s'est fait dans la douleur et chaque rentrée scolaire est l'occasion de nous rappeler que si cette dernière a atteint une certaine stabilité juridique, elle demeure l'objet de nombreux débats et controverses. Nous profiterons de cette communication pour revenir sur les raisons qui, à nos yeux, peuvent expliquer les frictions entourant cette réforme. Nous tenterons notamment d'illustrer au travers de cet exemple emblématique de réforme institutionnelle, l'importance que le politique devrait accorder à la légitimation pragmatique de ses tentatives de régulation. Pour qu'une réforme provoque le changement qu'elle entend induire, il semble qu'il ne suffise pas qu'elle repose sur une légitimité morale ou cognitive. Autrement dit, constater empiriquement que le système est ségrégué du fait notamment de son mode d'appariement entre familles et établissements et ériger à partir de là en impératif moral la nécessité de son encadrement ne suffit pas à assurer la réussite de cette réforme. Il faut également prendre au sérieux, pragmatiquement, la manière dont familles et établissements s'apparient depuis des décennies sur ce que d'aucuns appellent le « quasi-marché scolaire ».

Fragmentation et diversification de l'éducation : le début du déclin des systèmes scolaires nationaux ?

En dépit des efforts de celles et ceux qui gouvernent les systèmes éducatifs, la tendance lourde est à la différenciation des écoles, à la multiplication des acteurs éducatifs non scolaires, à la spécialisation des offres éducatives et des métiers de l'éducation, à l'internationalisation de certains acteurs, notamment du fait de la digitalisation des apprentissages. Le projet d'un système scolaire unifié à l'échelle nationale appartient-il au passé ? C'est la question transversale qui sera traitée dans cet atelier au travers de trois études portant respectivement sur 1) les acteurs extra-scolaires intervenant dans les « éducations à », 2) la scolarisation à domicile et 3) les différenciations horizontales et verticales des métiers de l'éducation.

Les « éducations à », porteuses de sens et de diversité : quels acteurs, quelles pédagogies et quelles finalités ?

Lisa Devos

Aujourd'hui, on « éduque à » de très nombreuses thématiques qui traduisent les préoccupations de la modernité. Il s'agit de développer chez l'élève des manières d'être au monde, avec soi et avec les autres. La priorité semble être donnée à la formation de comportements et d'attitudes, à la transformation du sujet. Cette tendance est révélatrice d'un phénomène d'expansion de la formalisation des processus d'éducation : de plus en plus de savoirs et savoir-faire sont formalisés dans des modules d'apprentissage structurés ; on éduque aujourd'hui explicitement à l'esprit d'entreprendre, à la citoyenneté ou au choix, par exemple. L'émergence des « éducations à » s'accompagne d'un phénomène de diversification des acteurs, des pédagogies et des finalités. Ces « éducations à » sont en effet souvent confiées à des acteurs éducatifs externes, proposant généralement des pédagogies qui s'écartent de la forme scolaire, et reflétant une volonté croissante de voir s'incarner dans l'éducation des valeurs et des projets porteurs de sens au niveau sociétal. À travers une première exploration des offres dans divers secteurs d'« éducation à » en Communauté française, nous analyserons les diverses formes qu'elles prennent, les finalités éducatives qu'elles poursuivent et les modalités pédagogiques qu'elles mettent en place.

Pourquoi des parents recourent-ils à l'éducation à domicile ?

Alice Tilman

Le recours à l'éducation à domicile est en expansion dans de multiples contextes industrialisés, en particulier en Amérique du Nord, mais aussi en Europe, où cette pratique plus récente est encore marginale mais en nette croissance. Comment expliquer un tel phénomène ? Son caractère international laisse penser qu'il pourrait s'agir d'une manière de faire face à la globalisation et, plus précisément, à la façon dont la société globale fonctionnellement différenciée organise l'inclusion des individus. C'est une hypothèse que nous explorerons en partant d'une première enquête auprès de 15 familles belges qui ont choisi, pour des raisons diverses, ce mode particulier d'éducation en dehors du système scolaire et en nous référant aussi à la littérature, qui échoue jusqu'ici à prendre en considération ce qu'ont en commun ces parents dont les motivations et les manières de déployer l'instruction en famille sont de prime abord si diversifiées.

Segmentations multiples au sein de la profession enseignante : quels enjeux ?

Branka Cattonar

La profession enseignante est traversée aujourd'hui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, par de nouvelles lignes de partage entre divers « segments professionnels ». Si la différenciation interne à la profession enseignante n'est pas nouvelle, ce qu'on peut appeler la division « horizontale » et « verticale » du travail enseignant semble cependant s'être sensiblement accrue ces dernières années entre diverses fractions, chargées d'effectuer des tâches de plus en plus spécifiques. Tout d'abord en lien avec la ségrégation scolaire des établissements, particulièrement forte en Belgique francophone, l'exercice du métier d'enseignant semble de plus en plus se diversifier selon les contextes scolaires. Ensuite en lien avec la nouvelle gouvernance scolaire mise en place par les récentes politiques éducatives, qui semble creuser les distances sociales et techniques entre, d'une part, les enseignants de terrain et, d'autre part, ce qu'on pourrait nommer « l'élite administrative » chargée de gérer, évaluer, piloter le travail des enseignants, et « l'élite intellectuelle ou techno-pédagogique » chargée d'accompagner, d'aider, mais aussi de penser le travail des enseignants. Le renforcement en particulier des cadres intermédiaires et de la place des experts (parallèlement à la promotion de l'evidence-based education) font émerger de nouveaux enjeux pour la profession, autour de l'autonomie professionnelle des enseignants mais aussi de la définition légitime des savoirs professionnels. Après avoir décrit ces évolutions, nous nous interrogerons sur les enjeux que soulèvent ces nouvelles segmentations, à la fois pour les enseignants (quelles dynamiques professionnelles dessinent-elles ?) et pour l'éducation des élèves (qu'en est-il d'un projet commun d'éducation pour tous les élèves ?).

Finalités de l'éducation : au service de quels mondes ?

Les systèmes éducatifs semblent aujourd'hui, plus que jamais, être le terrain d'investissements de sens multiples, portés par les acteurs internes mais aussi externes au champ scolaire. Les attentes qui pèsent sur l'école sont complexes et souvent en tension. Ainsi, si la fonction d'instruction a été mise au centre de la gouvernance des systèmes éducatifs (avec le développement exponentiel des dispositifs de pilotage par les résultats), d'autres référentiels innervent désormais les orientations politiques internationales et nationales en matière d'éducation : celui de l'employabilité (visant la formation du capital humain), celui de l'école « inclusive » (poursuivant des objectifs de cohésion sociale) ou encore celui de l'éducation à la citoyenneté (devenue « mondiale ») - sans oublier l'apparition de multiples objectifs d'éducation « à » (aux droits humains, au développement durable, à l'épanouissement sexuel et affectif, à l'environnement, au choix, voire... à l'incertitude). Les missions socialisatrices et éducatives de l'école semblent ainsi à la fois remises sur le devant de la scène et extrêmement hétérogènes. Dans un tel contexte, la hiérarchisation et l'interprétation de ces finalités - instrumentales et socialisatrices - de l'école font l'objet de conflits, voire de luttes politiques intenses, mais peu visibles ou peu débattues dans l'espace public. Quels sont les principaux « mondes » qui orientent aujourd'hui les finalités de l'école ? Comment le monde éducatif navigue-t-il, entre des finalités multiples voire contradictoires ? Où et comment s'opèrent les arbitrages, au niveau international, au niveau des systèmes, des établissements et des acteurs ? Telles sont les questions explorées dans cet atelier.

L'atelier se penchera successivement sur la manière dont accords et désaccords se tissent au niveau européen (la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur suppose-t-elle un véritable accord sur un projet ou des finalités partagées ?), puis au niveau des acteurs clés de socialisation que sont les enseignants du secondaire en FWB, avant de se pencher sur la manière dont de nouveaux objectifs « d'éducation à la citoyenneté » sont déclinés aujourd'hui.

Lorsque les finalités se cachent derrière les objets

Miguel Souto Lopez & Rocio Ferrada Hurtado

Le processus de Bologne, initié en 1999, vise la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur en rendant les systèmes nationaux d'enseignement comparables et compatibles. Une des conséquences de ce processus a été la diffusion de divers instruments (système de crédits ECTS, supplément au diplôme, évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur, cadres des qualifications) visant la mise en réseau des établissements européens d'enseignement supérieur. Les effets de ces instruments sont mutuellement renforcés parce qu'ils partagent un même élément constitutif : les acquis d'apprentissage.

Ce passage à l'échelle européenne pour définir les orientations de l'enseignement supérieur implique la participation d'un nombre très important d'acteurs hétérogènes (Commission européenne, personnels des établissements d'enseignement supérieur, administrations et gouvernements nationaux ou infranationaux). Mais ces acteurs n'attribuent pas nécessairement les mêmes finalités à l'enseignement supérieur. La vision de la Commission européenne s'inscrit dans la théorie du capital humain, où il s'agit d'investir dans les systèmes de production et de certification des compétences afin de stimuler la croissance économique et de former une main-d'œuvre hautement qualifiée. Les pouvoirs publics belges francophones ne partagent pas entièrement cette vision utilitariste. Ils défendent également des valeurs humanistes, tout en se

plaçant dans une logique de conformité avec les prescriptions européennes. Pour les autorités académiques et les conseillers pédagogiques, il s'agit d'améliorer la qualité des apprentissages, la cohérence des programmes, le travail des enseignants, l'insertion socioprofessionnelle et de favoriser l'égalité des chances.

Ainsi, le nombre très élevé d'acteurs œuvrant à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur rend difficile l'établissement d'un accord sur des finalités communes. Et pourtant, l'espace européen de l'enseignement supérieur se construit et le travail des acteurs est coordonné de manière relativement cohérente. Cette communication soutient l'hypothèse selon laquelle cette coordination d'acteurs à une vaste échelle repose sur un accord sur les objets (en l'occurrence les instruments cités plus haut), et non sur les finalités de l'enseignement supérieur, précisément parce que ces objets peuvent être investis par les acteurs de manière différenciée selon des finalités qui leur sont propres. Au départ de l'obligation pour tous les établissements d'enseignement supérieur belges francophones de définir des référentiels d'acquis d'apprentissage pour chacun de leurs programmes, nous analyserons ce travail de coordination qui s'opère à partir d'instruments d'action publique, en montrant qu'ils sont d'emblée porteurs d'une certaine vision du monde, tout en restant malléables et ouverts à l'investissement différencié des acteurs.

Finalités éducatives et « mandat de socialisation » des enseignants : ethos commun ou fragmentation des représentations dans le secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Dzifanu Tay

Quel(s) type(s) de « sujet(s) » l'école secondaire en Fédération-Wallonie-Bruxelles forme-t-elle ? Quel rapport aux normes, aux autres et à la collectivité les pratiques de socialisation des enseignants favorisent-elles ? Ces derniers partagent-ils une vision commune des finalités éducatives ou peut-on, au contraire, observer une dispersion des orientations ? Telles sont les questions auxquelles nous souhaitons apporter des réponses, à travers une enquête par questionnaire à large échelle qui devra permettre de produire une description extensive des pratiques de socialisation à l'œuvre dans l'enseignement secondaire en Fédération-Wallonie-Bruxelles.

Dans le contexte contemporain d'indétermination normative, de pluralisation des valeurs et de fragmentation du champ scolaire, nous faisons en effet l'hypothèse d'une complexification et d'une diversification des orientations des enseignants dans la prise en charge de leur mandat de socialisation.

Cette contribution vise à mettre en débat une double hypothèse relative à cette question du « mandat de socialisation » des enseignants et, plus spécifiquement, à la manière dont ceux-ci répondent à l'indétermination et à la pluralisation normative. La première pose que les arbitrages à opérer en matière de socialisation sont désormais en partie renvoyés vers les enseignants individuels, appelés à effectuer eux-mêmes un travail de « réduction de la complexité » et de reconstruction de sens. La seconde hypothèse pose que ces arbitrages sont également effectués par les établissements scolaires. La gestion de l'incertitude reposerait alors davantage sur des constructions locales singulières, ce qui pose la question d'une différenciation des finalités éducatives et des projets de socialisation poursuivis selon le type d'établissement (filiales proposées et caractéristiques des élèves).

Les valeurs sélectionnées par les enseignants, les attitudes valorisées et les comportements réprouvés, mais aussi les dispositifs pédagogiques ou encore le rapport aux savoirs seront étudiés pour apporter des réponses à ces questions et documenter nos hypothèses.

Eduquer à la citoyenneté à l'école : oui, mais encore...

Marie Verhoeven & Evelyne Jadot

Lieux de transmission de savoirs et de compétences, les établissements scolaires ont également pour mission de former de futurs citoyens dotés d'un sens de la vie commune et équipés des 'compétences sociales' nécessaires pour y prendre place. A l'heure où la question du vivre-ensemble se présente comme un défi majeur de nos sociétés, cette mission d'éducation « citoyenne » se voit aujourd'hui particulièrement remise à l'avant-plan du récit politique, sur le plan international comme en FWB.

Dans cette communication, nous nous pencherons d'abord sur les orientations normatives qui sous-tendent les textes européens et nationaux en matière d'éducation à la citoyenneté : faut-il y voir un nouveau référentiel d'action publique, complémentaire aux logiques de performance qui gouvernent aujourd'hui les systèmes éducatifs (Maroy, 2018), voire un régime discursif de « citoyenneté active » ou « néolibérale » (Wilkins, 2018) mettant l'accent sur la résilience des acteurs et leur capacité à opérer des choix fonctionnels ? A quelles conditions peut-on y voir un levier de renforcement d'une véritable citoyenneté démocratique et émancipatrice?

La seconde partie de la communication fera état de quelques résultats saillants tirés d'une recherche-action commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (Jadot, Verhoeven, Derbaix, 2018), et qui visait à examiner la manière dont la mission d'éducation à la citoyenneté et aux droits humains était entendue et traduite concrètement sur le terrain des établissements secondaires en FWB. Quelles significations et quelles traductions concrètes les équipes donnent-elles à cette dernière ? Nous verrons qu'une diversité de dimensions composent la « citoyenneté » et que les arbitrages locaux, liés aux identités des établissements et à leurs choix organisationnels, peuvent déboucher sur des projets locaux divers, incarnant au final des orientations normatives très contrastées. Si on peut faire l'hypothèse de l'émergence d'une nouvelle manière de concevoir le rôle de l'école dans la formation du citoyen (mettant davantage l'accent sur l'expérience au présent de la citoyenneté et sur la construction du commun à partir d'une reconnaissance des diversités), la question reste ouverte quant à ses conditions organisationnelles de mise en œuvre et quant aux orientations concrètes que ce projet prend sur le terrain, dans un système éducatif fragmenté et marqué par les inégalités.

La forme scolaire peut-elle se maintenir dans un monde polyphonique ?

(Discussion de groupe ; Eric Mangez, Pieter Vanden Broeck)

Longtemps l'école a pu se penser comme espace relativement autonome, à l'abri des demandes et des logiques autres qu'éducatives. Aujourd'hui cette autonomie relative est compromise. De multiples logiques sont à l'œuvre au sein même des écoles. L'évaluation des apprentissages n'est plus simplement une question pédagogique : elle est devenue un moyen de gouverner, un motif pour réformer. Les pratiques éducatives elles-mêmes ne sont plus simplement l'affaire de l'école et des enseignants : celles-ci font l'objet de recherches et d'enquêtes supposées déterminer les pratiques les plus efficaces. L'école n'est pas non plus à l'abri des transformations, désormais globales, de l'économie qui organise des carrières de plus en plus flexibles, souvent précaires, et qui fait peser sur le monde de l'éducation la charge d'y préparer les individus. On voit ainsi des logiques multiples, politiques, scientifiques, économiques, opérer au sein même du monde de l'éducation, désormais polyphonique. Si l'école est imprégnée de ces impératifs externes, l'inverse est également vrai : la logique de l'apprentissage (ou learning, très en vogue dans le discours international) déborde aujourd'hui largement le monde scolaire. L'atelier s'intéresse aux nouvelles formes (d'éducation, de gouvernance, de travail, de science) qui émergent du croisement de ces multiples logiques et affectent parfois profondément les pratiques des acteurs de l'éducation. En examinant non seulement les nouvelles limites qu'elles imposent mais aussi ce qu'elles rendent possible, l'atelier interroge l'ambivalence fondamentale de ces formes.

L'école en miroir. Comment comprendre l'approche Européenne de l'éducation

Pieter Vanden Broeck

En 2014, la Commission Européenne a introduit une réforme de ses efforts passés en matière éducative, en les regroupant sous une seule bannière, baptisée Erasmus+. Avec ce nouvel instrument, la Commission finance aujourd'hui une variété d'activités éducatives, dont certaines s'éloignent fondamentalement des limites institutionnelles de ce que Guy Vincent dénommait la forme scolaire. Le programme Erasmus+ matérialise le credo européen, selon lequel « aucune institution, école ou entreprise ne peut prétendre développer seule les compétences nécessaires » à la vie dans la société de la connaissance émergente.

Notre communication prend comme point de départ la curieuse coïncidence entre deux phénomènes : la mise en place d'un espace éducatif européen et la corrosion des contours institutionnels de l'école. Elle entend examiner comment cette éducation transnationale reflète, donc mimique et s'écarte à la fois de la morphogenèse du système scolaire national. Elle suggère ainsi de comprendre l'eupéanisation de l'éducation comme résultant d'une expansion, par disjonction interne, de l'éducation. Un processus de différenciation au sein d'un système éducatif global est à l'œuvre et conduit au dépassement des limites qui s'étaient constituées en référence à l'État-nation. L'éducation redéfinit et élargit ainsi de manière importante son horizon des possibles.

Transformations des formes d'emploi et carrières enseignante : vers une déstabilisation du modèle bureaucratique de régulation ?

Dumay, X., Voisin, A., & Delhomme, B.

Alors que la carrière enseignante a longtemps été le symbole d'une carrière au long cours, à l'accès largement contrôlé et encadrée par un statut « fort », force est de constater que dans de nombreux systèmes éducatifs, fleurissent non seulement des postes et des conditions d'emploi différents (titres de pénurie, intérim), mais aussi des manières alternatives d'entrer dans le métier (enseignants de seconde carrière, 'employment-based routes', etc.). A vrai dire, le secteur de l'enseignement n'échappe à des tendances lourdes de transformation du travail observables dans nombre de secteurs. Est-ce à dire que la forme d'emploi bureaucratique largement associée aux métiers de l'état, dont l'enseignement, se transforme? Quelles relations entretiennent les transformations des formes d'emploi avec celles des formes politiques et éducatives? Quelles implications et conséquences de ces transformations des formes d'emploi pour le système éducatif et ses enseignants?

Au regard de ces débats, la communication se fixe un double objectif. D'abord, nous décrivons la manière dont se recomposent les catégories d'emploi pour les enseignants dans trois systèmes éducatifs - Angleterre, France, Belgique - en identifiant les trajectoires des réformes portant sur cette question dans ces trois contextes. Ensuite, nous nous intéressons plus particulièrement au cas des enseignants contractuels dans le contexte français. Si ces derniers entrent dans le métier sans avoir passé/réussi le concours, ils exercent (le plus souvent) des fonctions d'enseignement mais sous des conditions d'emploi différentes des enseignants titulaires/statutaires (contractuels > fonctionnaires). Les analyses des trajectoires professionnelles des contractuels travaillant dans le second degré dans l'enseignement public nous permettent des lors d'identifier deux éléments clefs en ce qui a trait aux implications de cette catégorie d'emploi dans le contexte français. D'une part, il apparaît que le recours aux contractuels peut être analysé comme une variable d'ajustement aux problèmes de pénurie touchant certaines disciplines et certaines académies. En ce sens, les contractuels paraissent souffrir d'une double précarité, des conditions d'emploi et de travail, et être associés à une dualisation (des conditions d'emploi et d'enseignement). Par ailleurs, si le recours aux contractuels permet d'assurer l'équilibre du système bureaucratique dominant en favorisant des ajustements à la marge, nos analyses suggèrent que le statut de contractuels participerait de la fragmentation des trajectoires enseignantes, de même que de l'altération du modèle dominant de régulation des carrières enseignantes, dès lors qu'il permet aux individus d'intégrer le système d'enseignement en se soustrayant d'une part aux contraintes bureaucratiques d'attribution des positions professionnelles (affectation des enseignants au sein des établissements) et, d'autre part sans avoir obtenu les titres requis.

Sur la centralité de l'apprentissage dans la prise de décision politique : l'exemple du secteur européen de l'éducation

Vivien Gain

Le discours relatif à la nécessité d'apprendre déborde aujourd'hui du champ de l'éducation scolaire. Un volume toujours plus important de connaissances et de données emplit le champ politique traditionnellement organisé autour des notions de réforme et de décision davantage qu'au départ de processus d'apprentissage. À l'échelle transnationale tout particulièrement, le système politique semble emprunter au domaine de l'éducation les éléments centraux de son lexique : il ne s'agit pas tant de décider que d'apprendre, de s'autoévaluer, d'échanger des bonnes pratiques, de s'améliorer, de chercher à mieux faire, non pas pour (s') éduquer mais pour (se) gouverner. La forme traditionnelle de la décision politique recule et fait place à une nécessité perpétuelle d'évaluer, de présenter des cas et des pratiques exemplaires et, plus généralement, d'apprendre.

L'objectif de cette présentation est de montrer comment les processus d'apprentissage, et le lexique qui leur est propre, dépassent le cadre du système éducatif et caractérisent de plus en plus le système politique. Pour ce faire, nous analysons les récents développements du secteur européen de l'éducation, et plus particulièrement le cadre stratégique Education et Formation 2020. L'analyse de nos données issues d'entretiens, d'analyse de documents et d'observation de réunions fait ressortir l'importance croissante de l'apprentissage dans la prise de décision politique. Loin d'être un frein à l'implication européenne dans le secteur de l'éducation, la nouvelle forme politique, basée sur l'apprentissage, est centrale au développement de l'espace européen de l'éducation. En effet, elle permet une intervention européenne et facilite une forme de coordination entre Etats Membres tout en respectant le principe de subsidiarité, principe faisant de l'éducation une matière avant tout nationale.

The teacher workforce and social dialogue in the EU and the OECD

Tore Sorensen

This paper addresses the changing forms of social dialogue between the workforce of teachers, their employers and national governments at the international scale. The proliferation of fora for such social dialogue since the 1990s is a remarkable development as it concerns one of the largest and most unionized professions. Furthermore, education is a sensitive domain politically with regard to national sovereignty, and accordingly, the teacher workforce has historically been harnessed for the making of nation-states. Yet, the area of social dialogue and industrial relations at the international scale remains critically under-investigated. The main policy actor representing the teacher workforce internationally is Education International, the global federation of teacher unions, which is the largest union federation globally and formally represents a workforce of more than 30 million teachers. Its European subsidiary, European Trade Union Committee for Education (ETUCE), represents 11 million teacher union members.

Based on document analysis and interviews with relevant policy actors, the paper analyses and discusses the forms of governance in the European Union (EU) and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) related to social dialogue during the last two decades. The theoretical perspective of institutional power resources is adopted to make sense of the unfolding forms of governance.

Concerning the EU, the paper focuses on the engagement of teacher unions in the activities coordinated by the European Commission's Directorate-General for Education and Culture, and the Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, respectively. Social dialogue is here decisively shaped by the Open Method of Coordination and from the 2010s the European Semester cycle. The paper highlights the issue that until the founding of the European Federation of Education Employers (EFEE) in 2009, there did not exist an organization seeking to represent the interests of employers at the European scale.

For the OECD, the formal mechanism for social dialogue with unions is the Trade Union Advisory Committee (TUAC), which has the status as observer in key OECD bodies. Furthermore, the paper unpacks the forms of governance related to the International Summits on the Teaching Profession which have been taking place annually since 2011. The summits are convened by the OECD, Education International and the hosting government, and involve delegations of teacher unions and state government bodies. The summits indicate that the OECD has managed to carve out yet another space for itself from which to mediate and frame global conversations on teachers and education - now with teacher unions on board.

Ateliers de l'après-midi (15h00–16h45)

Construire un projet éducatif fédérateur en FWB : un projet insensé, voire dépassé ?

Dans la foulée des questions soulevées par trois des ateliers du matin, une table-ronde rassemblera des acteurs clés ayant élaboré ou observé les récentes réformes d'ampleur du système éducatif belge francophone. Le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence », en tant que projet et processus emblématique, sera pris comme point de départ d'une réflexion sur les contraintes réelles auxquelles se confrontent les réformes, et sur la manière dont arbitrages et compromis peuvent être tissés. Trois questions parallèles serviront d'amorce au débat :

- Dans un contexte où le monde éducatif est appelé à composer avec des objectifs multiples et souvent irréconciliables, est-il encore pensable et possible de construire un accord sur des finalités communes à l'ensemble du système éducatif ?
- Dans un système marqué par des processus de fragmentation des projets éducatifs au sein du système et par l'apparition de nouveaux acteurs et métiers de l'éducation agissant dans et à la périphérie du système, l'idée même d'un système scolaire unifié à l'échelle de la FWB appartient-elle au passé ?
- Dans un contexte où l'école est de plus en plus soumise à des impératifs externes qui questionnent son autonomie en tant que secteur, dans quelle mesure les acteurs du champ sont-ils à même de mener une réforme éducative d'ampleur – tout particulièrement si cette réforme s'inscrit dans un projet de transformation (et non de « reproduction ») des structures sociales ?

Réformes et changements pédagogiques : quelle place pour la recherche?

Le changement pédagogique est un processus complexe qui est loin de suivre une voie toute tracée. Beaucoup de recherches en didactique et en sciences de l'éducation ont pour ambition de contribuer à un tel changement et d'alimenter, par des voies diversifiées, les connaissances et les pratiques des enseignants. Dans le cadre de cette session, nous présenterons deux initiatives de promotion du changement reposant sur un rapport à la recherche et des dispositifs différents. A partir de là, nous soulignerons combien de telles options révèlent aussi, implicitement ou explicitement, des représentations différentes de la profession enseignante, des rapports entre chercheurs et praticiens et de la nature des savoirs utiles à la profession.

« *Lirécire pour apprendre* » : comment améliorer les stratégies de lecture et d'écriture des élèves du premier degré du secondaire ?

Sébastien Dellisse

Le projet de recherche « Lirécire pour apprendre » avait pour objectif d'expérimenter avec des classes de français du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire un ensemble d'activités pédagogiques et didactiques visant à répondre aux difficultés langagières en lecture et en écriture rencontrées par ces élèves. Pour ce faire, un dispositif didactique original se basant sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture et d'écriture et sur la métacognition a été construit dans une logique *evidence-based*. La recherche, de type quasi expérimental, consistait à tester la validité de cet outil et les conditions qui garantissaient sa meilleure efficacité. Pour y parvenir, des enseignants ont été recrutés sur base volontaire et répartis en deux groupes expérimentaux invités à mettre en œuvre l'outil dans leur classe. Le premier groupe a reçu l'outil et une formation adaptée à son utilisation. Le deuxième groupe a été accompagné durant l'année scolaire, en plus de recevoir l'outil et la formation. L'accompagnement visait à soutenir les enseignants face aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'outil. Les résultats ont montré que les élèves ayant bénéficié du programme réussissaient mieux en fin d'année que les autres élèves indépendamment du groupe dans lequel se trouvait l'enseignant. Le design quasi-expérimental de la recherche « Lirécire pour apprendre » tentait également d'allier les avantages d'un dispositif expérimental favorisant la validité interne des résultats et les avantages d'un dispositif en milieu naturel favorisant leur validité écologique. Les avantages et limites de cette approche seront discutés lors de notre présentation.

Le projet « *Décolâge !* » : une initiative politique peut-elle soutenir des innovations locales ?

Simon Enthoven

La réforme « Décolâge ! », initiée en 2012 par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, a pour objectif principal de lutter contre le maintien des élèves en 3^e maternelle et le redoublement à l'école primaire, en favorisant le développement de pratiques pédagogiques innovantes ou validées par des équipes de chercheurs (et réunies au sein d'un « kit pédagogique »). Le dispositif – souvent appelé « projet » par ses concepteurs – repose sur la volonté de créer une dynamique collective (enseignants, directions, agents des centres PMS mais aussi conseillers pédagogiques, membres de l'Inspection, etc.) au sein des équipes pédagogiques en mettant à leur disposition une multitude de ressources telles que des formations,

un dispositif de compagnonnage, des outils pédagogiques, une plateforme numérique, etc. Une large autonomie est laissée aux équipes pour solliciter ou non ces ressources qui sont destinées à faire émerger des pratiques locales innovantes et collaboratives au sein des établissements scolaires. Suite à une recherche menée par le GIRSEF, nous montrerons en quoi les représentations des enseignants et directeurs ont évolué positivement dans le sens voulu par la réforme alors que les pratiques effectives des enseignants n'ont que faiblement (ou pas) évolué.

Formation continue à l'université : réussir et se développer professionnellement

Prenant comme point de départ l'importance de plus en plus grande pour les travailleurs et travailleuses d'aujourd'hui de se former tout au long de la vie, cet atelier propose un regard sur les adultes qui reprennent des études en cours de carrière, particulièrement, dans le cadre de l'université. Les deux présentations de l'atelier détailleront des résultats de recherche soulignant l'importance des processus motivationnels et émotionnels dans le parcours universitaire d'adultes en reprise d'études au regard de leur réussite – objective et subjective – et de leur développement de carrière. La première présentation s'attèlera à montrer toute l'étendue des facteurs susceptibles d'influer tant la réussite objective que subjective. La deuxième présentation discutera de l'importance des processus émotionnels dans le parcours de reprise d'études et dans le développement professionnel de ces adultes. Au terme de chaque présentation, nous aurons le temps de discuter en profondeur des enjeux théoriques et pratiques des recherches présentées.

Déterminants motivationnels et réussite des adultes en reprise d'études universitaires

Vertongen, G., de Viron, F., Vignery, K., & Nils, F.

En utilisant une approche intégrative pour prédire la réussite des étudiants adultes en reprise d'études universitaires, 37 prédicteurs ont été identifiés dans la littérature sur la réussite académique des étudiants traditionnels et adultes. Ces variables prédictrices ont été classées en quatre catégories et testées au moyen d'une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de 824 participants. Les indicateurs de réussite consistaient en deux variables dichotomisées : réussite objective (succès ou échec) et subjective (impact perçu). Les analyses de régression logistique ont montré que seul l'engagement émotionnel prédisait les deux types de réussite. L'inscription à une maîtrise (plutôt qu'à un baccalauréat), les procédures d'étalement, l'expérience antérieure en formation continue, la réussite académique passée, les croyances en matière d'auto-efficacité et les activités parascolaires ont une influence positive sur la réussite objective. D'autre part, un apprentissage fortement autorégulé, des perceptions positives des enseignants à l'égard de l'apprentissage contextualisé, une utilité perçue élevée, une bonne intégration académique, un faible coût perçu et l'absence d'obstacles liés à une faible estime de soi étaient les indicateurs les plus puissants de la réussite subjective. Ces résultats soulignent l'importance de tenir compte des prédicteurs personnels et environnementaux dans la modélisation de la réussite universitaire des adultes.

Processus émotionnels et adaptation professionnelle : une étude longitudinale auprès d'adultes en reprise d'études

Parmentier, M., Pirsoul, T., & Nils, F.

Dans le contexte de travail actuel, la capacité à pouvoir faire face à l'imprévisibilité des changements à venir et de futures transitions professionnelles est devenue cruciale, tant à un niveau émotionnel que cognitif. Il est attendu des individus qu'ils développent continuellement leurs compétences afin d'améliorer le niveau d'employabilité (Baruch, 2004), faire preuve à la fois de compétences émotionnelles (Di Fabio et Kenny, 2014) et d'habiletés d'adaptation à leur carrière (Savickas, 2005). Bien que le concept d'adaptabilité de carrière soit reconnu comme un

concept central en psychologie vocationnelle et qu'il ait fait l'objet d'études approfondies au cours des dernières années (voir Rudolph, Lavigne et Zacher 2017, pour une méta-analyse), la littérature est moins au clair en ce qui concerne (1) l'interaction entre la formation d'adulte et l'adaptation à la carrière et (2) l'importance des processus émotionnels en jeu (Hartung, 2011). Dans un contexte de formation d'adultes, la présente étude investigate l'impact des compétences émotionnelles sur l'adaptabilité de carrière et différentes conséquences relatives au développement professionnel, comme l'employabilité perçue, le burnout professionnel, ainsi que les émotions positives et négatives. Plus précisément, nous émettons l'hypothèse que l'adaptabilité de carrière médie l'influence des compétences émotionnelles sur l'employabilité perçue, le burnout professionnel et l'affectivité positive et négative. Les données ont été récoltées selon un design longitudinale à mesures répétées en octobre (n = 262) et avril 2018 (n = 170) au sein d'un programme universitaire de formation d'adultes. Les résultats montrent que l'adaptabilité de carrière médie bien le rôle des compétences émotionnelles sur l'employabilité perçue, le burnout professionnel et l'affectivité positive et négative. Autrement dit, plus un individu dispose d'un niveau important de compétences émotionnelles, plus il sera à même de pouvoir mobiliser ses ressources d'adaptabilités en rapport à sa carrière, entraînant une augmentation de l'employabilité perçue et de l'affectivité positive, une diminution du burnout professionnel et une diminution de l'affectivité négative. Les résultats du deuxième temps de mesure mettent quant à eux en évidence un impact des compétences émotionnelles sur l'adaptabilité de carrière de manière longitudinale. A un niveau théorique, cette étude contribue à la croissante littérature sur l'adaptabilité de carrière et offre des preuves longitudinales du modèle de construction de carrière (Rudolph et al., 2017). A un niveau pratique, cette étude souligne l'importance des processus émotionnels et d'adaptation dans la formation continue et la formation d'adulte. Les implications tant au niveau de la recherche et au niveau de la pratique seront discutées.

Comment soutenir l'apprentissage de l'étudiant dans l'enseignement supérieur ? Réflexion à partir de recherches sur des dispositifs d'accompagnement et d'évaluation

Il s'agira, lors de ce symposium, de présenter certaines recherches menées au sein du Girsef et qui ont eu pour objet d'analyser des dispositifs ou pratiques enseignantes, qui peuvent soutenir les étudiants dans leur parcours d'enseignement supérieur.

Une première présentation portera sur les dispositifs d'aide à la réussite mis en place à l'UCL et leurs effets sur la facilitation de l'ajustement des étudiants à l'enseignement supérieur. La deuxième présentera les effets des pratiques d'évaluation mises en place dans le cadre de cours universitaires pour soutenir les étudiants dans leurs apprentissages, notamment la mise en place de dispositifs d'évaluation par les pairs. Enfin, la troisième interrogera le soutien fourni par les promoteurs de thèse dans la persévérance de leurs étudiants au doctorat.

Un discutant pourrait faire le lien avec les trois présentations et les implications pour les politiques ou pratiques d'accompagnement des enseignants.

Comment évaluer l'efficacité de nos dispositifs d'aide à la réussite ? Analyse à la lumière du dispositif Pack en Bloc

Nathalie Roland, Mikaël De Clercq & Mariane Frenay

La transition universitaire est un passage parfois difficile durant lequel l'étudiant doit rapidement réussir à s'adapter à un nouveau contexte. Malgré de nombreuses recherches sur cette question, l'adaptation de l'étudiant reste problématique s'accompagnant d'un taux d'échec préoccupant. Face à cette situation, de nombreux dispositifs d'aide ont été développés. Néanmoins, la majorité d'entre eux n'ont pas fait l'objet d'une évaluation rigoureuse et systématique. Il est donc encore aujourd'hui difficile de guider scientifiquement les institutions vers une promotion efficace de la réussite universitaire. Afin d'aller vers une meilleure évaluation des dispositifs mis en place, cette communication a pour objectif de présenter la seconde évaluation du dispositif d'aide : Pack en bloc. Ce dispositif prend la forme d'une semaine d'étude encadrée visant l'amélioration des différentes facettes d'adaptation au contexte universitaire (gestion autonome de son étude, amélioration des stratégies d'apprentissage, intégration sociale, équilibre loisirs & études et gestion de l'hygiène de vie). Une évaluation en deux étapes sera donc présentée et confrontée aux résultats de la précédente évaluation. La première a porté sur l'évolution des 260 étudiants ayant bénéficié du dispositif sur les facettes d'adaptation susmentionnées. La seconde a comparé l'évolution des étudiants participants avec l'évolution de 1386 étudiants n'ayant pas participé à Pack en bloc. Ces deux analyses seront également accompagnées d'une évaluation de l'impact de Pack en bloc sur la réussite finale des étudiants. L'objectif global de ces analyses est de juger de l'évolution de l'efficacité du dispositif après 4 ans de fonctionnement. Les résultats préliminaires tendent à montrer une efficacité amoindrie du dispositif sur les différentes facettes d'adaptation visées. Cependant, le dispositif conserve un haut niveau de satisfaction des étudiants y ayant participé. De plus amples analyses doivent encore être réalisées afin d'attester de l'impact réel du dispositif. Une réflexion sur les limites de notre approche et l'évaluation des dispositifs d'aide à la réussite sera également initiée lors de la présentation.

L'évaluation mutuelle avec une grille d'évaluation ou avec l'évaluation comparative : Quelle méthode procure une meilleure fiabilité et validité ?

Coertjens, L., Hody, Q., Van Nes, M.-C., Verschuren, F.

En médecine, il est fréquemment demandé aux étudiants de faire une évaluation des travaux de leurs pairs. Une telle évaluation mutuelle favorise l'apprentissage et diminue la charge de travail du personnel universitaire. Cependant, la question de savoir comment configurer une telle évaluation mutuelle reste ouverte. Devrions-nous fournir une grille d'évaluation aux étudiants pour les aider à formuler leur avis ? Ou, pour optimiser les chances d'obtenir un résultat fiable et valide, serait-il plus judicieux d'utiliser la méthode de l'évaluation comparative, qui consiste à demander aux étudiants de comparer les travaux de leurs pairs.

Les résultats d'une recherche menée en deuxième bac en médecine (UCLouvain) seront présentés. Les étudiants devaient rédiger un essai d'à peu près une page sur un polluant atmosphérique. Une première cohorte d'étudiants (N=259) a fait une évaluation mutuelle en utilisant une grille d'évaluation en EdX. Une deuxième cohorte (N=222) a utilisé la méthode de l'évaluation comparative en D-PAC. Les résultats de la cohorte ayant utilisée une grille d'évaluation montrent une forte inflation des notes: ils ne présentent presque aucune différence en qualité. Quand une évaluation comparative est utilisée, il y a par contre bien des différences en qualité pour les essais. En outre, la fiabilité pour l'évaluation mutuelle de cette deuxième cohorte est acceptable (.63). Concernant la validité convergente, des évaluations expertes seront comparées aux classements obtenus avec chacun des deux méthodes. Pour conclure, des implications pour la pratique de l'évaluation mutuelle seront abordées.

Une approche motivationnelle de la persévérance au doctorat : levons le voile sur l'importance du soutien du promoteur

Mikaël De Clercq, Benoît Galand & Mariane Frenay

Les recherches abordant la question de la persévérance au doctorat font état d'un paradoxe troublant. Un nombre important de doctorants abandonnent leur doctorat alors qu'ils peuvent être qualifiés d'étudiants brillants ayant dû passer au travers d'un système de sélection exigeant pour entamer une thèse. Plus précisément, ils sont près de 50% à ne pas compléter leur thèse après 8 années de financement.

Plusieurs questions se posent alors ; « comment expliquer ce paradoxe ? », « Quels sont les déterminants de la persévérance du doctorant ? » Mais surtout, « Comment aider les doctorants à mener leur doctorat à bien ? ». Face à ces questions, de récentes recherches ont particulièrement insisté sur le rôle que jouerait le promoteur dans le parcours doctoral. Ce dernier est pointé comme étant une des plus importantes sources de motivation et d'engagement du doctorant. Néanmoins, malgré une littérature de plus en plus abondante sur le sujet, il est encore difficile aujourd'hui de pouvoir estimer le réel impact du promoteur dans le parcours doctoral de son thésard.

Cette présentation essaiera d'apporter plus de clarté à ce sujet en présentant les derniers résultats des études menées sur ce sujet au sein du projet Rope. Ancrés dans la théorie de l'autodétermination et au moyen d'un design quantitatif longitudinal, nous nous emploierons à

mieux comprendre l'importance des différentes sources de soutien du promoteur. Plus précisément, nous analyserons entre autres leurs effets sur l'engagement, l'appropriation du projet de thèse, le sentiment de progresser et l'épuisement rapporté du doctorant. En fin de présentation, une discussion sera initiée sur les découvertes et leur implication dans l'encadrement des doctorants de demain.

Un stage, trois temps dans le développement professionnel du futur enseignant ?

Dans le contexte actuel de réforme de la formation initiale des enseignants, la place des stages dans le nouveau curriculum est au cœur des préoccupations. Proposer une réflexion en trois temps (planification, apprentissage sur le terrain et évaluation) permet d'identifier les enjeux qui se jouent à ces moments-clés de la pratique et les leviers qui peuvent être proposés pour ajuster l'accompagnement des stagiaires. Dans cet atelier, l'avant stage et le stage sont abordés via la perception de l'étudiant. La parole lui est donnée pour comprendre, d'une part, comment il prépare son stage et, d'autre part, comment il apprend en situation d'interactions. L'après-stage est, quant à lui, approché par le biais de l'analyse du jugement professionnel porté par le superviseur sur la pratique du stagiaire. Après un cadrage conceptuel et la présentation de quelques résultats, un temps de réflexion et d'échanges sur la base de traces sera proposé aux participants.

Temps 1 : avant le stage,

Agnès Deprit et Catherine Van Nieuwenhoven

Les ressources mobilisées par les étudiants pour préparer leur stage

En formation initiale, les stages sont organisés pour permettre au futur enseignant de développer son savoir-faire professionnel (Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 2000). Si les instituts de formation structurent en étapes les moments alloués à la préparation du stage (contractualisation observation de la classe, rencontres du maître de stage, évaluation des activités préparées...), la phase de planification est principalement laissée à l'autonomie du stagiaire (Caron et Portelance, 2017), lui offrant de multiples occasions d'apprentissages informels (Colognesi, Beausaert et Van Nieuwenhoven, 2018). Dès lors, comment les étudiants s'approprient-ils ce moment de responsabilisation ? Quelles ressources réinvestissent-ils prioritairement lorsqu'ils préparent leur stage ?

Deux recherches exploratoires qualitatives à visée compréhensive (Van der Maren, 1996) seront présentées dans cette communication. Elles ont été menées dans le but d'identifier les ressources exploitées par les étudiants des trois années de formation. La posture de recherche non déficitaire permet de poser sur l'étudiant un regard positif sur ses capacités, d'adopter sa perception et de comprendre ses choix stratégiques au moment de planifier (Malo, 2005).

L'analyse des données, récoltées au moyen de journaux de bord, d'entretiens semi-directifs et de questionnaires, montre que les stagiaires privilégient les savoirs d'expérience, sollicitent moins volontiers les savoirs appris en formation et par conséquent activent peu les liens théorie-pratique attendus.

Temps 2 : pendant le stage

Marc Blondeau et Catherine Van Nieuwenhoven

Apprendre à faire la classe :

Analyse du développement professionnel des enseignants stagiaires en formation initiale dans une approche activité

Pour beaucoup de jeunes enseignants en formation, les lieux de stage sont perçus comme le principal lieu de développement professionnel (Rayou, 2008). Toutefois, s'il semble admis que les stages génèrent ruptures, reconfigurations, transformations, développement et, en définitive, apprentissage du métier, « *les auteurs n'abordent pas le détail de la façon dont s'opère la transformation des matrices* » (Azema, 2016, p.309) et, en particuliers, « *elles ne disent rien ni des causes de ces processus, ni des influences qui les déterminent et elles n'expliquent pas la variété de réaction des débutants.* » (Daguzon, 2010, p.89)

Notre communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche longitudinale qui tente d'évaluer le développement professionnel des enseignants stagiaires dans une perspective non déficitaire (Malo, 2012), du point de vue intrinsèque (Theureau, 2002) de l'étudiant. En effet, nous suivrons douze futurs instituteurs pendant les trois années de leur formation initiale (2015-2018). Chaque année, un moment de stage est filmé et des extraits illustratifs des processus de conduite de classe significatifs (Bourbao, 2010) sont proposés en autoconfrontation (Theureau, 2002, 2004 ; Vermersch, 2010).

Les résultats présentés porteront sur quelques études de cas réalisées lors des stages. Nous tenterons de mettre en évidence les lignes de forces de l'activité d'un étudiant à différents moments de stage, de repérer les évolutions qu'il pointe entre ces moments et de cerner les facteurs qui ont influencé ces évolutions. Cette analyse servira ensuite à émettre des pistes pour la formation. En effet, à l'heure d'une refonte prochaine des programmes de formation initiale des enseignants, une meilleure compréhension des mécanismes de développement de la compétence à faire la classe nous semble une préoccupation de nature à éclairer la réflexion.

Temps 3 : après le stage

Olivier Maes, Stéphane Colognesi, et Catherine Van Vieuwenhoven

La prise en compte de la singularité de la situation dans la construction du jugement évaluatif des superviseurs de stage lors de la coévaluation

Dans le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, peu de prescrites balisent l'accompagnement offert par les superviseurs issus des Hautes Ecoles aux futurs enseignants (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017). Cela entraîne que les accompagnants se sentent démunis pour mener à bien leurs tâches de supervision et principalement celles relatives à la dimension évaluative (Van Nieuwenhoven, Picron, & Colognesi, 2016).

Dans le cadre de cette communication, nous tenterons d'amener des éléments de réponse quant aux modalités de gestion cet aspect évaluatif par les superviseurs, dans un contexte de coévaluation de stage en interrogeant plus particulièrement la prise en compte de la singularité de la situation : influence-t-elle le jugement évaluatif du superviseur et en quoi ?

Pour cela, en nous inscrivant dans une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011), nous avons suivi quatre superviseurs dans leur activité réelle, c'est-à-dire dans dans plusieurs coévaluations de stage avec un collègue et l'étudiant-stagiaire.

Dans notre propos, nous présenterons le contexte de la recherche, la problématique, le cadre conceptuel (dont les concepts de superviseur, de coévaluation, de jugement évaluatif ainsi que celui de jugement professionnel en évaluation), les choix méthodologiques posés et les principaux résultats issus de l'analyse de contenu appliquée aux données récoltées. Nous pourrions ainsi montrer que, selon les cas étudiés, la singularité de l'étudiant et le contexte de stage peuvent être pris en compte par le superviseur.

Scolarité, socialisation et bien-être : quelle est l'expérience des élèves ?

Les missions de l'école ne se résument pas aux seules finalités académiques. Les aspects de développement social et moral, ainsi que la dimension de bien-être à l'école font désormais l'objet de nombreux travaux de recherche. Ce symposium propose de se pencher de plus près sur le vécu des premiers concernés par ces objectifs (non-)scolaires : les élèves. À travers trois présentations, nous nous proposons d'explorer trois facettes au cœur de l'expérience scolaire. La première présentation abordera l'impact des pratiques enseignantes sur le bien-être des élèves. La deuxième présentation examinera la manière dont l'expérience scolaire peut contribuer à la construction, chez les élèves, de leur rapport au futur et de leurs représentations du "faire société". Enfin, la troisième présentation explorera le phénomène de harcèlement scolaire, du côté des victimes d'abord, des auteurs ensuite, pour finir par les effets concrets des programmes anti-harcèlement existants. Afin d'apporter un éclairage issu du terrain, Thérèse Lucas, coordinatrice pédagogique du Service de Médiation scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, sera présente en tant qu'invitée discutante.

Quels effets des pratiques des enseignants sur le bien-être des élèves ?

Noémie Baudoin & Benoît Galand

Chaque enfant et adolescent passe une part importante de son temps à l'école. Ce qu'il vit en contexte scolaire peut donc considérablement affecter la manière dont il se sent. Dans le cadre de cette présentation, nous nous pencherons sur le pouvoir d'action que les enseignants ont par rapport au bien-être de leurs élèves. Après avoir défini ce que nous entendons par ce concept de bien-être, nous examinerons la littérature scientifique à ce sujet. Nous nous demanderons s'il existe des variations entre classes concernant le bien-être des jeunes et, si oui, par quels facteurs elles peuvent s'expliquer. Nous aborderons plus particulièrement les pratiques mises en œuvre par les enseignants au sein des classes, notamment les pratiques de soutien, le cadre mis en place ou encore les opportunités de participation offertes aux élèves. En nous appuyant sur cette synthèse des connaissances disponibles, nous discuterons des implications pratiques et de pistes concrètes visant le développement et le maintien du bien-être des élèves.

Expérience scolaire, représentations de l'avenir et du "faire société" dans un monde pluriel et incertain: que nous disent les élèves?

Evelyne Jadot

Lieux de transmission de savoirs et de compétences, les établissements scolaires remplissent également une fonction de socialisation, d'éducation morale des jeunes générations, c'est-à-dire de formation citoyenne et morale des élèves, de construction du rapport aux autres et à la collectivité. Dans un contexte où les questions du vivre-ensemble, de l'intégration sociale et culturelle sont devenues des enjeux majeurs de nos sociétés globalisées et multiculturelles, cette mission est réaffirmée.

Comment les acteurs scolaires se saisissent-ils de cette mission ? Et, surtout, quelle expérience en ont les élèves ? Dans le contexte contemporain d'indétermination normative, de pluralisation des valeurs et de fragmentation du champ scolaire, nous posons l'hypothèse d'une complexification et d'une diversification des expériences de socialisation. Plus précisément, nous faisons l'hypothèse qu'un travail de reconstruction de sens est opéré à un double niveau - individuel (celui des élèves, des enseignants...) et collectif (celui des établissements scolaires) -, conduisant ainsi à une différenciation des expériences socialisatrices.

Une enquête par questionnaire à large échelle auprès d'élèves du secondaire (en Belgique francophone) cherche à saisir cette diversité d'expériences et à répondre aux questions suivantes : comment les élèves appréhendent-ils le futur ? Qu'attendent-ils de l'école en terme « d'équipement » pour le futur ? Dans un monde pluriel et incertain, comment l'école contribue-t-elle à la construction de leurs représentations du « faire société » ?

Dans cette communication, nous présenterons comment ces questions, centrales dans le débat public, sont saisies dans un projet de recherche et traduites dans un questionnaire à destination d'élèves du premier et du troisième degré de l'enseignement secondaire.

Harcèlement scolaire : entre clichés et données scientifiques : Existe-t-il un profil de harceleur scolaire ? Les victimes sont-elles passives face au harcèlement ? Et enfin, quelle est l'efficacité des programmes anti-harcèlement ?

Chloé Tolmatcheff, Morgane Senden, & Benoît Galand

Phénomène international, le harcèlement scolaire fait beaucoup parler de lui depuis quelques années. Sa prévalence particulièrement élevée en Fédération Wallonie-Bruxelles et les conséquences qu'il entraîne pour la scolarité et la santé (physique et mentale) des enfants impliqués ont motivé la conception de nombreux programmes et interventions anti-harcèlement. Toutefois, très peu d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation scientifique et l'image de l'enfant harceleur et de sa victime qu'ils véhiculent correspond encore trop souvent à une représentation stéréotypée et aujourd'hui caduque. Au cours de cette présentation, nous aborderons la question du « profil » de harceleur : l'hypothèse d'une hétérogénéité parmi les auteurs de harcèlement sera examinée au regard des apports récents de la littérature scientifique. Nous nous pencherons ensuite sur les nombreuses réactions et stratégies mises en place par les victimes pour faire face au harcèlement, interpellant ainsi le cliché tenace de la victime passive et soumise. Puis, nous interrogerons l'efficacité limitée des programmes anti-harcèlement, en s'attardant plus particulièrement sur certains d'entre eux qui ont bénéficiés d'évaluations particulièrement rigoureuses. Nous finirons par présenter une série de recommandations quant à la mise en œuvre de ces programmes.

Hétérogénéité des classes du secondaire : De quoi parle-t-on ? Comment y faire face ? Quels outils pour quel type d'élèves ?

La diversité des profils est ici étudiée dans les classes en immersion (anglais ou néerlandais) et dans le cours d'éducation à la citoyenneté. Dans le premier cas, il s'agit de dresser un profil des élèves qui se retrouvent en immersion et de questionner les causes à l'origine de ce profil. Dans le second cas, il s'agit d'utiliser cette diversité comme un levier pour informer le plus complètement possible les élèves et ce afin de leur permettre d'effectuer des choix conscients et réfléchis.

Changer le rapport au politique au travers d'un projet collaboratif impliquant des classes de filières variées

Robin Dumont et Deniz Uygur

Certains élèves de fin de secondaire se retrouvent confrontés pour la première fois aux élections, et devront donc voter. L'hétérogénéité dans les classes ainsi qu'entre les classes soulève parfois des questions par rapport aux méthodes de familiarisation au processus de vote ainsi qu'à la prise d'information permettant d'effectuer un choix conscient et réfléchi. La politique étant par essence un lieu de diversité et de conversation, cette hétérogénéité est-elle un obstacle, ou au contraire un atout, lorsque vient le temps des débats et de la discussion ? À travers un processus collaboratif – notamment via la plateforme en ligne WebDeb –, le projet Jeunes et Régionales propose un dispositif visant une transformation du rapport des jeunes au politique. Un temps d'analyse d'informations, suivi de rencontres avec des élèves d'autres milieux sociaux et d'autres filières, et clôturé par l'expression publique des opinions des élèves peuvent-ils transformer le rapport des jeunes au politique ? À quelles conditions ? Et dans quelles limites ?

Apprentissage d'une langue seconde en immersion : Quel impact sur la perception de l'autre ?

Audrey De Smet, Laurence Mettwie, Philippe Hiligsmann, Benoit Galand

L'Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE), communément appelé « immersion », implique une exposition accrue et contextualisée à la langue cible. Ces caractéristiques ont conduit au postulat que ce contexte spécifique d'enseignement et d'apprentissage stimule la motivation, favorise les attitudes et émotions positives, réduit l'anxiété et induit une plus grande conscience interculturelle (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; European Commission, 2014; Lasagabaster, 2009). En effet, outre le double objectif d'apprentissage (langue et contenu), l'approche poursuit des objectifs socioculturels en visant à « transmettre aux élèves des valeurs de tolérance et de respect vis-à-vis des autres cultures » (Eurydice, 2006:22). Or, peu d'études d'envergure et/ou longitudinales ont abordé de manière empirique ces aspects socio-affectifs en immersion. Dès lors, ceux-ci sont étudiés au sein d'un large projet interdisciplinaire évaluant l'immersion en anglais et en néerlandais en Belgique francophone.

Les résultats d'une première collecte de données montrent des profils socio-affectifs plus favorables en immersion qu'en non-immersion, autant au niveau attitudinal, motivationnel, émotionnel que socioculturel. Cependant, nos résultats indiquent également un statut socio-économique, une intelligence non-verbale et un parcours scolaire antérieur plus favorables en

immersion, soulevant ainsi la question de l'origine des profils socio-affectifs favorables en immersion : l'approche didactique ou un effet d'(auto)sélection ?

Afin de répondre à cette question, nous présenterons les résultats de nos données longitudinales, recueillies à l'automne 2015 et au printemps 2017 auprès de 374 apprenants de l'anglais ou du néerlandais en secondaire au moyen d'un large questionnaire, mesurant entre autres la perception du conflit communautaire et l'ouverture multiculturelle. Nous émettons l'hypothèse que, malgré l'accessibilité de l'immersion en Belgique (pas de sélection officielle), les différences initiales pourraient prévaloir, boostant la dynamique positive de l'immersion et conduisant à des résultats socio-affectifs plus favorables.

Comité organisateur :

Marianne Bourguignon
Caryse Courteville
Dominique Demey
Pr. Benoît Galand
Michaël Parmentier
Thomas Pirsoul
Pr. Cédric Roure
Pr. Marie Verhoeven
Pr. Marc Zune

Site Web : www.uclouvain.be/fr/chercher/girsef

Collège Jacques Leclercq
Place Montesquieu, 1 boîte L2.08.04 (bur. A290)
1348 Louvain-la-Neuve