
ABC-Day 2018

Recherche en éducation et pratique : construire le dialogue

25 mai 2018

Livret des résumés

Table des matières

Orientation et Discrimination. Une étude de cas sur les prises de décision dans les conseils de classe en Fédération Wallonie-Bruxelles, Géraldine André [et al.] . . .	4
Quels liens et quels apports entre les différentes formes de savoirs pour problématiser en histoire en classe de primaire ?, Evi Belsack	6
Apprentissage des enseignants en situation de travail, Marc Blondeau [et al.] . . .	8
Apprendre en équipe enseignante ? Une question d'interdépendance ?, Marc Blondeau [et al.]	10
Formation initiale d'enseignants et enseignement explicite : quels liens ?, Marie Bocquillon [et al.]	12
Le canevas de préparation : un outil au service de pratiques favorisant la réduction des inégalités scolaires à l'école maternelle., Christine Caffieaux [et al.]	14
Du non-formel au formel : le cas d'un projet de médiation culturelle vidéoludique, Anne-Sophie Collard [et al.]	16
La recherche collaborative comme moyen pour réunir pratique et recherche : focus sur les premiers moments d'un groupe de recherche collaborative autour de l'accompagnement des maitres de stage du secondaire, Stephane Colognesi [et al.]	18
Nature et mobilisation des normes pour enseigner : observation du processus chez les futurs enseignants dans les activités d'enseignement de stage., Alain Colsoul .	20
Inégalités d'apprentissage : quelles formes dans l'enseignement des sciences naturelles ?, Hichem Dahmouche	22
Du langage oral à la lecture : la recherche collaborative PARLER, Charlotte Dejaegher	24

Construire le dialogue avec la pratique dans le cas d'une recherche collaborative : comment les pratiques enseignantes peuvent être liées au positionnement entre représentations " de vérité ", Maud Delepière [et al.]	26
Soutien aux comportements positifs, Caroline Deltour [et al.]	28
Réformes éducatives et représentations des enseignants belges francophones : comprendre les enseignants pour mieux envisager le changement ?, Mélanie Ferrara [et al.]	30
micro:PUNCH Matérialiser les concepts de base de la programmation, Benoît Frénay [et al.]	32
Deux expériences du processus Lesson Study en mathématiques, Christine Geron [et al.]	34
Former des enseignants professionnels en sciences au secondaire supérieur par une collaboration tout au long du cursus obligatoire, Marie Noëlle Hindryckx [et al.] .	36
Prévention du décrochage scolaire : évaluation de l'adaptation belge du programme Check & Connect et défis de la mise en œuvre de ce programme dans le système scolaire en FWB, Virginie Hospel [et al.]	38
Un portfolio de compétences pour les étudiants en alternance : une porte d'entrée vers des restructurations plus profondes des dispositifs de formation, Virginie Jamin [et al.]	40
Expérience d'un jeu sérieux dans le cadre d'un cours de Gestion du changement, Mélanie Latiers	42
SimuCarePro: La simulation en santé pour développer un partenariat entre apprenants et professionnels dans la formation médicale et paramédicale, Laurence Peeters	43
Rédiger, ça s'apprend..., Maxime Regnier [et al.]	45
Apprentissage des élèves : " droit à l'erreur " ou " sans faute " ?, Françoise Robin	47
Les préconceptions en didactique des sciences: constamment affinées, si peu exploitées, Raoul Sommeillier [et al.]	49
Vers une autre façon d'aborder la difficulté scolaire : des RCD de deuxième génération., Sylvie Van Lint - Muguerza [et al.]	51
Actionbound et ses jeux de piste: la technologie mobile au service de l'apprentissage des langues, Julie Van De Vyver [et al.]	53

Créativité et capacité à innover : comment les développer en formation initiale des enseignants ?, Coline Vincent [et al.]	55
---	----

Liste des auteurs	56
--------------------------	-----------

Orientation et Discrimination. Une étude de cas sur les prises de décision dans les conseils de classe en Fédération Wallonie-Bruxelles

Géraldine André * ^{1,2}, Alejandra Alarcon-Henriquez * †

¹ André Géraldine (IES-VUB) – Belgique

² IES – Belgique

Cette proposition de communication vise à réfléchir aux contenus de formation des enseignants à la diversité en Fédération Wallonie-Bruxelles. Plus particulièrement, cette contribution défend la nécessité d'un volet pratique dans la formation des enseignants visant à déconstruire les stéréotypes et préjugés relatifs à l'origine ethno-raciale, au genre et à l'origine sociale. Ces derniers sont en effet particulièrement persistants et sous-jacents aux pratiques des agents scolaires dans le processus d'orientation scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'enseignement secondaire belge est caractérisé par un système d'orientations précoces en cascades qui reproduit les inégalités sociales et ethno-raciales (Jacobs et alii 2014). Reposant sur une démarche ethnographique, André (2012) a montré combien l'origine sociale et les rapports sociaux de classe façonnent les prises de décision, notamment de réorientation, au sein des conseils de classe. Cependant, de nombreuses inconnues demeurent. Plus précisément: comment les intersections de la race, de la classe et du genre influencent les pratiques d'orientation au sein des conseils de classe de l'enseignement secondaire ? C'est à cette question que notre communication cherchera à répondre en présentant les résultats d'une enquête quantitative[1] portant sur les politiques de diversité des établissements scolaires et les pratiques d'orientation des agents scolaires (directeurs, enseignants, personnel de soutien scolaire) en FWB. Nous présenterons plus particulièrement le dispositif expérimental de vignettes techniques (Alexander and Becker 1978) que nous avons mis en place pour sonder les pratiques d'orientation des enseignants au sein des conseils de classe. Nos vignettes sont de courtes descriptions de situations hypothétiques mais réalistes de conseils de classe contenant des références précises à ce qui est considéré comme les facteurs les plus importants d'un processus de décisions dans les conseils de classes (résultats et progression scolaires, origine sociale et ethno-raciale, genre etc.). Nous présenterons tant le dispositif, les résultats obtenus, ainsi que les limites d'un tel dispositif pour étudier de telles questions. Cet article mettra en avant les processus de discrimination indirecte à l'œuvre au sein des conseils de classe et proposera des pistes de réflexions pour l'action en matière de formation des enseignants.

En collaboration avec des chercheurs de l'Institut de recherche pour le travail et la société (KUL), du Centre de recherche pour la diversité et l'apprentissage (Université de Gand), le Groupe de recherche sur les relations ethniques, les migrations et l'égalité (ULB) a réalisé pour UNIA une étude à grande échelle pour sonder la diversité à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles, *le Baromètre Diversité-Enseignement*.

Références citées

*Intervenant

†Auteur correspondant: aalarcon@ulb.ac.be

Alexander, C. & Becker, H. (1978), 'The Use of Vignettes in Survey Research', *Public Opinion Quarterly* 42: 93–104.

André G. (2012), *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris : Presses universitaires de France.

Jacobs, D., dir. (2014). *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Étude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin par le Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME), Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles.

Mots-Clés: Orientation, discrimination, diversité, intersectionnalité, formation des enseignants

Quels liens et quels apports entre les différentes formes de savoirs pour problématiser en histoire en classe de primaire ?

Evi Belsack * 1,2

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

² Centre de recherche en Sciences de l'Éducation (CRSE) – Université libre de Bruxelles, avenue F.D. Roosevelt, 50 1050 Bruxelles CP 186, Belgique

Le Décret Missions stipule que " l'enseignement [...] a notamment pour missions [...] d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle [...] "

Dans une société où les canaux de diffusion de ces savoirs sont nombreux et aisément accessibles, il est essentiel de s'interroger sur les types de savoirs qui peuvent être utilisés à l'école, ce qui les différencie ou non, les liens qui les unissent, mais surtout les enjeux qui les sous-tendent.

Il est donc nécessaire de qualifier ces différentes formes de savoir. Dans le cadre de cette communication, nous en considérerons trois : le savoir savant, le savoir enseigné et le savoir ordinaire. Le choix du terme " ordinaire " a été choisi ici en raison de son autonomie par rapport au terme savoir savant, n'impliquant donc pas de relation de dépendance de l'un par rapport à l'autre, comme pourrait l'être le terme " vulgarisé ", qui implique une transformation.

Différents auteurs se sont penchés sur les différences entre le savoir savant et le savoir ordinaire ainsi que sur les relations entre eux. Cependant, l'enseignement est un autre théâtre d'enjeux de savoirs et rares sont les références qui étudient le savoir enseigné en lien avec le savoir savant et ordinaire. Pourtant, le savoir enseigné en histoire n'est ni issu de la sphère scientifique, ni complètement produit dans la sphère "privée" : étroitement lié à la sphère politique et morale, il est en fin de compte aussi lié au rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir par le biais de sa formation et de son vécu. Après avoir interrogé 90 enseignants du primaire de la FWB, nous avons constaté qu'ils utilisent les manuels scolaires et des textes issus du savoir ordinaire comme supports, tant à la préparation qu'à la synthèse de leurs leçons.

La discipline "histoire", par son objet, -la société humaine dans une dimension temporelle-, et par ses enjeux, est située à la croisée de divers chemins de savoirs. Dans la même ligne d'idée que Walliser (2015), Prochasson (2015) propose de ne pas opposer ces types de savoirs, mais de les considérer en fonction de leurs apports mutuels. D'un point de vue didactique, il semble alors intéressant de s'interroger sur la qualité des savoirs utilisés, puis produits en classe et de considérer, les contributions et les enjeux réciproques de chaque savoir.

À l'instar des didacticiens de l'histoire du CREN comme Doussot, nous avons choisi la problématisation comme cadre de référence à nos travaux. En effet, nous avons montré dans une précédente communication, qu'en vertu des textes légaux qui régissent l'enseignement de la FWB,

*Intervenant

la problématisation a sa place dans les classes pour construire des savoirs.

Dès lors, nous pensons que l'analyse de textes utilisés par les enseignants du primaire en classe d'histoire par le prisme des différentes sortes de savoirs nous permettra de mettre en avant des conditions nécessaires à la problématisation en classe. Ce sont ces analyses et leurs résultats qui seront présentées lors de la communication. Plus tard, ces résultats permettront de créer des séquences "forcées" (Orange, 2010) où nous pourrons étudier les conditions de la problématisation en classe de primaire à partir de textes de savoirs de différents types.

Bibliographie :

Prochasson, Ch.(2015). Savoirs ordinaires et savoirs savants chez les historiens. Alliances, concurrences et exclusions. Dans Walliser, B. (dir) *La distinction des savoirs*. Paris : HESS

Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, 73-85.

Walliser, B. (2015). *Introduction*. Dans Walliser, B. (dir) *La distinction des savoirs*. Paris : HESS.

Mots-Clés: savoir savant, savoir ordinaire, savoir enseigné, didactique, problématisation

Apprentissage des enseignants en situation de travail

Marc Blondeau * ¹, Séphora Boucenna *

, Sylvie Dee *

, Stéphanie Fabry *

, Isabelle Maleux *

, Johan Vanoutrive *

¹ Blondeau (Marc) – Belgique

La recherche que nous présenterons dans le cadre de cette communication intitulée ” apprentissage des enseignants en situation de travail ” s’intéresse à l’apprentissage des enseignants en situation de travail. Les **questions de recherche** portent sur trois dimensions :

Quand et comment les enseignants apprennent-ils en situation professionnelle ?

Sur quels objets (contenus) portent leurs apprentissages ?

Quelles sont les caractéristiques des situations qui produisent ces apprentissages ?
Le protocole de cette recherche se déroule en quatre temps :

Recrutement et ” formation ” des enseignants, qui sont les sujets de la recherche, à la méthodologie de recueil

Recueil des données (entretiens d’autoconfrontation (Theureau, 2010) et d’explicitation (Vermersch, 1994, 1997)) sur une période de 18 mois (8 entretiens en moyenne par sujet)

Analyse des données par l’équipe de recherche

Retour aux acteurs et présentation des produits de l’analyse aux membres des groupes de travail (thématiques) dont les enseignants sujets de la recherche sont membres à part entière. Ces groupes de travail, constitués de professionnels dans le champ de l’enseignement (enseignants,

*Intervenant

conseillers pédagogiques, directeurs, gestionnaires de formation et didacticiens des hautes-écoles et des universités), sont invités à produire des pistes d'action en termes 1) de structures de la formation continue et de la formation initiale et de leur articulation, 2) de pilotage d'établissements scolaires et 3) d'accompagnement pédagogique. L'équipe de recherche, lors de cette quatrième étape, accompagne les groupes de travail dans la production des pistes d'action, remplissant par là-même un rôle de médiation entre production d'intelligibilité et construction de dispositifs (démarches et outils). Ce protocole de recherche implique la collaboration de différents acteurs à différents temps, aménageant ainsi des espaces de communication et de codéveloppement. Cette recherche, par ses options épistémologiques centrées sur l'activité (Barbier & Durand, 2003, 2017) et méthodologiques, est conçue pour répondre à des questions sociales vives. Le contexte de réforme (Pacte d'excellence, formation initiale des enseignants) traduit les préoccupations en Belgique francophone relatives à la manière de former le corps enseignant et de gérer les établissements scolaires. La collaboration construite entre les différents partenaires (Hautes Ecoles, université, opérateur de la formation continue (cecafoc), les directions, les enseignants, les conseillers pédagogiques, les gestionnaires de formation, ...) engage une dynamique relationnelle symétrique, faisant fi des rapports historiques conflictuels entre le monde de la recherche et celui de l'éducation et dépassant l'éternel dualisme entre " pratique " et " théorie " (Donnay & Charlier, 2006).

La présente communication se propose de présenter en double piste d'une part, le protocole de recherche avec ses quatre étapes et d'autre part, les résultats obtenus en date du 25 mai 2018.

Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et formation*, 42, 99-117.

Barbier, J.-M., & Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: PUF.

Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche " cours d'action ". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2,(2)), 287-322.

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

Vermersch, P. (Ed.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

Mots-Clés: Développement professionnel, apprentissage par l'expérience, analyse de l'activité

Apprendre en équipe enseignante ? Une question d'interdépendance ?

Marc Blondeau * ¹, Séphora Boucenna *

, Sylvie Dee *

, Sandrine Duchêne *

, Stéphanie Fabry *

, Isabelle Maleux *

, Frédérique Rebetez *

, Johan Vanoutrive *

¹ Blondeau (Marc) – Belgique

Le lien entre collectif et apprentissage a été étudié autour de différentes notions et dans des approches variées. Dans le champ scolaire, il a été investigué dans le domaine de l'apprentissage coopératif voire dans le domaine de la pédagogie coopérative. Cette dernière étudie l'apprentissage des élèves dans un groupe ainsi que les conditions qui le freinent ou le facilitent. D'autres recherches s'intéressent au développement des conditions organisationnelles qui influencent l'apprentissage des enseignants (Lator, 2015). Mais qu'en est-il de l'apprentissage des équipes pédagogiques en tant que collectif et non la somme d'individus ? La recherche de Rebetez (2016) a mis en évidence l'existence d'une diversité de " collectifs " et attire l'attention sur le risque de " considérer l'équipe comme un individu " (Rebetez, 2016, p.247). Cette même recherche a produit l'hypothèse que l'apprentissage collectif passe d'abord par des apprentissages individuels, que ceux-ci ne sont pas identiques d'une personne à l'autre, et que les apprentissages collectifs demeurent difficiles à saisir. Le point commun de ces différents collectifs, groupes ou équipes, concerne la nature de l'interdépendance entre les membres. La théorie de l'interdépendance, développée par (Johnson & Johnson, 2003) dans le domaine de l'apprentissage collectif et de la pédagogie coopérative, permet de qualifier l'interdépendance selon qu'elle est positive, négative ou absente. L'interdépendance positive ou coopération désigne plusieurs individus qui travaillent ensemble, poursuivant un but commun et ne pouvant l'atteindre qu'à la condition que tous y parviennent. Dans la compétition, ou interdépendance négative, les individus travaillent les uns contre les autres ; l'atteinte du but est réservée à l'un d'entre eux au détriment des autres. L'indépendance caractérise les situations où l'individu peut atteindre son but indépendamment des autres et de l'atteinte de leur but.

Dans la recherche de Rebetez (2016), en référence à Johnson & Johnson (2009), différentes formes

*Intervenant

d'interdépendance ont pu être catégorisées : interdépendances de but, de tâche, de ressource, de lieu, etc. mettant en lumière que des équipes peuvent poursuivre des buts de systèmes et de missions (Nizet & Pichault, 2013) définissant ainsi l'interdépendance des membres tout en ne vivant pas une perception d'interdépendance.

Ainsi, notre communication portera sur l'apprentissage d'une équipe d'enseignants/chercheurs en situation d'interdépendance positive dans une production collective. Les données ont été recueillies au cours d'une recherche action réunissant les acteurs de six établissements de l'enseignement supérieur. Ceux-ci ont été filmés lors de trois séances de travail en équipe. Ces trois séances ont fait l'objet d'autoconfrontations (Clot, Prot, & Werthe, 2001; Theureau, 2010). Les entretiens ont été retranscrits et organisés en unités de sens, puis analysées selon un processus de déconstruction/reconstitution (Durand, 2008) et d'une catégorisation conceptualisante (Paillé & Mucchielli, 2013).

Les résultats permettront d'identifier des conditions ou des caractéristiques de la situation de travail porteuse d'apprentissage pour l'équipe. Ils feront l'objet d'une opérationnalisation dans une démarche de formation visant l'implémentation de travail collaboratif d'équipes éducatives dans l'enseignement fondamental et secondaire. Cette étude s'inscrit dans le contexte social actuel autour du Pacte d'excellence et du plan de pilotage.

Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (2001). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Arcueil: Revue "Education permanente".

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaactive de l'active de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education et didactique*, 2(3), 97-121.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). Training for Cooperative Group Work. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 167-183). Chichester John Wiley.

Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXIème siècle. Etablissement formateur et vidéoformation* (pp. 73-92). Bruxelles: De Boeck.

Nizet, J., & Pichault, F. (2013). *Introduction à la théorie des configurations. Du "one best way" à la diversité organisationnelle*. Bruxelles DeBoeck.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3 ed.). Paris: Armand Colin.

Rebetez, F. (2016). *Équipe de travail et apprentissage en contexte organisationnel*. (Doctorat), Université de Genève, Genève.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche " cours d'action ". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2,2), 287-322.

Mots-Clés: Développement professionnel, recherche collaborative, enseignant/chercheur

Formation initiale d’enseignants et enseignement explicite : quels liens ?

Marie Bocquillon ^{*† 1}, Antoine Derobertmeasure ^{*}

2

¹ Institut d’Administration scolaire (INAS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

² Institut d’Administration Scolaire (INAS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants proposée à l’Université de Mons, le dispositif de formation proposé aux étudiants des facultés de Psychologie et Sciences de l’Education, Gestion et Economie et Architecture est élaboré en lien avec un modèle de référence basé sur des données probantes, à savoir celui de l’enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013), appartenant à la famille plus large des approches instructionnistes de l’enseignement largement diffusés par les travaux de Rosenshine (Rosenhine & Stevens, 1986). Plus largement, ce dispositif est également en cohérence avec les principes du développement professionnel efficace selon Richard et al. (2017).

De ce dispositif, la communication se centrera plus particulièrement sur un des outils utilisés par les formateurs et les étudiants, à savoir une grille d’observation intitulée ” Miroir des Gestes Professionnels ”. Celle-ci a été créée à partir du modèle de l’enseignement explicite.

Dans les faits, celle-ci vise deux objectifs. Premièrement, celui d’observer chaque futur enseignant en direct en situation d’enseignement en micro-enseignement et lors des stages ; deuxièmement, permettre au futur enseignant de développer sa compétence réflexive en analysant sa prestation au regard de cet outil.

Les résultats présentés dans cette communication sont issus de l’observation des 11 futurs enseignants inscrits au dispositif en 2016-2017. Plus précisément, les résultats observés cernent deux gestes en particulier celui de l’objectivation de la compréhension des élèves (c’est à dire, la manière selon laquelle l’enseignant procède pour vérifier le degré de compréhension des élèves) et celui de la gestion de la participation des élèves (c’est à dire la manière selon laquelle l’enseignant procède pour distribuer la parole aux élèves lors des phases d’interaction). Ces observations sont réalisées soit à l’aide d’une grille d’observation ’papier’ crayon réalisée sur la base des modèles précités, soit réalisées à l’aide de tablettes informatiques présentant la version informatisée de ces mêmes grilles.

Bien que le modèle de référence ne fasse pas consensus entre chercheurs et/ou entre praticiens, les résultats des recherches menées sur le dispositif en question montre que le recours à l’enseignement explicite dans la cadre de la formation initiale d’enseignants s’avère pertinent.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.

*Intervenant

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

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., & Bissonnette, S., Simard, Y., Baillargeon, M., Derrière, M., & Germeil, G. (2017). Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances. Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Programme Actions concertées. Québec : Université TELUQ.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (dir.), *Third Handbook of research on teaching* (pp. 376 – 391). New-York : Macmillan.

Mots-Clés: formation initiale, professionnalisation, enseignement explicite, réflexivité

Le canevas de préparation : un outil au service de pratiques favorisant la réduction des inégalités scolaires à l'école maternelle.

Christine Caffieaux ^{*† 1}, Anne-Françoise Heurion ¹, Christophe Chanoine ¹,
Laetitia Cherdon ¹, Nathalie Genard ¹, Patricia Wantiez ¹

¹ HE2B – Belgique

Contexte

La présente proposition de communication porte sur des pratiques développées dans le cadre de la participation d'un groupe de maitres assistants de la section préscolaire de Defré (HE2B) au projet de la Fondation Roi Baudouin " L'école maternelle, une chance à saisir ". Ce projet vise à renforcer l'expertise des formateurs et des futurs enseignants préscolaires en ce qui concerne les pratiques favorables à la réduction des inégalités de réussite scolaire à l'école maternelle.

Problématique

Nos étudiants sont amenés à réaliser des stages dans des milieux très différents, y compris dans des écoles à discrimination positive. Néanmoins, dans chaque classe, quel que soit l'établissement, les étudiants sont confrontés à des élèves dont la culture familiale est, d'une manière ou d'une autre, éloignée de la culture scolaire. Or, on sait que c'est cette distance qui crée la difficulté et l'échec scolaire. Chaque élève arrive à l'école avec un " habitus " (au sens de Bourdieu) acquis dans sa famille. Cette socialisation primaire aboutit à une culture propre à chaque classe sociale et origine socio-culturelle. Elle oriente la manière de percevoir, de penser et d'agir face aux expériences que l'enfant vit à l'école. Cet habitus se traduit, entre autres, par un rapport différent au monde et à l'école : appréciation différente des comportements souhaitables en classe, compréhension différente des enjeux cachés derrière ce qui est demandé de faire par l'enseignant, etc.... (Caffieaux, 2011). Ainsi, certains enfants, en fonction de leur origine socioculturelle, ont un " habitus primaire " trop différent de celui qui est attendu par l'école, ce qui les met en difficulté. S. Kahn (2010) évoque à ce propos " un désajustement relationnel de l'élève avec la culture scolaire ".

Les recherches actuelles en éducation (celles de RESEIDA, entre autres), tendent à expliquer une partie des difficultés d'apprentissage par la difficulté qu'éprouvent certains élèves à adopter un regard second par rapport aux activités d'apprentissage proposées à l'école. Ce défaut ou ce manque " d'attitude de secondarisation " conduisent certains élèves à ne pas saisir les enjeux cognitifs des tâches scolaires, c'est-à-dire à prendre conscience, et donc à s'appropriier, les savoirs auxquels conduisent les activités proposées. Ils ne parviennent pas à se détacher de leurs actions et productions immédiates pour les envisager d'une manière plus réflexive. Cette notion de secondarisation semble, selon Bauthier & Goigoux (2004), en mesure d'expliquer une bonne partie des difficultés des élèves des milieux populaires et défavorisés. Certaines socialisations familiales prédisposent mieux que d'autres à comprendre " ce qu'on fait à l'école et pourquoi on le fait ".

*Intervenant

†Auteur correspondant: christine.caffieaux@gmail.com

Origine et caractéristiques de la pratique/du dispositif mis oeuvre

Comment lutter contre cette inégalité au sein de la classe et ce, dès les premiers apprentissages scolaires ? Comment permettre aux élèves les plus fragiles socialement et donc sans doute, scolairement, à faire preuve de cette réflexivité nécessaire à l'apprentissage ? Comment éviter de maintenir ces élèves dans l'ignorance des enjeux des tâches scolaires et de leurs significations et les conduire à adopter cette attitude de secondarisation ? Ce sont ces questions qui ont guidé notre projet.

L'objectif du dispositif mis en oeuvre depuis septembre 2016 est de fédérer l'ensemble de l'équipe autour d'un travail visant l'aménagement et la finalisation du nouveau canevas de préparation en vue de renforcer chez nos étudiants le développement de pratiques favorables à la réduction des inégalités de réussite scolaire. Nous proposons, dans le cadre de cette rencontre, d'explicitier la mise en oeuvre de ce dispositif/projet, les difficultés rencontrées, les premiers effets constatés ainsi que les perspectives.

Bibliographie

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004). Difficultés d'apprentissage, Processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de Pédagogie*, N°148, pp. 89-10

Caffieaux C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck, coll. " Le point sur....Pédagogie ".

KAHN S. (2010). *Pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck.

Mots-Clés: Enseignement préscolaire, Formation initiale, Réduction des inégalités, Secondarisation

Du non-formel au formel : le cas d'un projet de médiation culturelle vidéoludique

Anne-Sophie Collard ^{*† 1}, Kathleen De Grove ^{* ‡ 1}, Carole Delforge ^{* § 1},
Alyson Hernalesteen ^{* ¶ 1}

¹ Université de Namur - Centre de Recherche Information, Droit et Société (CRIDS) – Rue de Bruxelles 61, 5000 Namur, Belgique

La Belgique francophone connaît une importante réforme de l'enseignement, nommée "Pacte pour un Enseignement d'Excellence". Parmi les évolutions souhaitées, elle promeut les usages du numérique comme soutien à l'apprentissage. Elle introduit aussi formellement les domaines d'apprentissage "arts et expression artistique" et "technologie, technique, éducation au numérique et activités manuelles", qui étaient moins présents dans l'enseignement, ainsi que des principes transversaux tels que "créativité, engagement et esprit d'entreprendre" et "apprendre à apprendre et poser des choix". Notre recherche vise la mise à disposition pour les enseignants de dispositifs intégrant le numérique afin d'accompagner cette réforme. Pour les deux nouveaux domaines, un grand nombre de dispositifs intéressants au regard des principes du Pacte ont été développés dans un cadre d'éducation non-formelle. Il est dès lors intéressant de s'interroger sur leur possible transformation pour les adapter au cadre formel de l'école. Quelles sont les adaptations nécessaires ? Quelles sont les opportunités et les difficultés liées à cette transformation ?

L'éducation formelle est un enseignement organisé et dispensé dans un cadre institutionnel, comportant des activités structurées en séquence et de manière hiérarchique (Bordes, 2012). Il mène à la validation et à la certification. L'éducation non-formelle désigne l'enseignement d'un sujet particulier, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas désignées comme des activités d'apprentissage et qui ne visent pas la certification. Les dispositifs d'éducation non-formelle sont adaptables et induisent une motivation à l'apprentissage intrinsèque aux apprenants (Eshach, 2006). Les apprenants y ont un rôle plus actif (Bordes, 2012).

Pour répondre aux questions posées, nous analysons la transformation du projet "Vidéomuz" développé par Pierre-Yves Hurel au sein de l'association Arts et Publics, mis en place à l'Artothèque de Mons, lieu de conservation d'oeuvres et de mise en valeur des métiers cachés des musées. L'objectif du projet est de faire réaliser un jeu vidéo basé sur le contenu du musée par des participants âgés de 16 à 65 ans. Il permet à la fois une éducation à la culture et par la culture, ainsi qu'une éducation au numérique et par le numérique.

Dans un premier temps, le projet est présenté dans sa forme originale à trois enseignants du secondaire inférieur issus de domaines différents. Dans un second temps, les enseignants explicitent leur appropriation de ce dispositif lors d'un entretien semi-directif. L'analyse s'appuie sur les dimensions de l'éducation non-formelle (évaluations, définition de compétences, rapport au temps, etc.), de la forme scolaire (cf. Maulini et Perrenoud, 2005), ainsi que sur les principes du

*Intervenant

† Auteur correspondant: anne-sophie.collard@unamur.be

‡ Auteur correspondant: kathleendegrove@unamur.be

§ Auteur correspondant: carole.delforge@unamur.be

¶ Auteur correspondant: alyson.hernalesteen@unamur.be

Pacte. Le croisement des résultats pour les trois reformulations du dispositif initial permettra de mettre en évidence la manière dont le cadre formel de l'école amène à redéfinir le projet éducatif non-formel.

Cette recherche est la première étape d'un projet qui vise à tester la mise en place dans l'enseignement scolaire d'un dispositif éducatif à l'origine non-formel. Sur base des résultats obtenus lors de cette première étape, nous souhaitons définir le dispositif à mettre en oeuvre en classe et en observer l'appropriation par l'enseignant ainsi que les effets sur les élèves.

Mots-Clés: éducation non, formelle, numérique, médiation culturelle

La recherche collaborative comme moyen pour réunir pratique et recherche : focus sur les premiers moments d'un groupe de recherche collaborative autour de l'accompagnement des maitres de stage du secondaire

Stephane Colognesi ^{*† 1}, Catherine Van Nieuwenhoven ^{* ‡}, Elise Barbier ^{* §},
Rudi Wattiez ^{* ¶}

¹ Université Catholique de Louvain – Haute Ecole Léonard De Vinci – Belgique

En Belgique francophone, la majorité des instituts de formation font le choix d'une alternance intégrative (Pentecouteau, 2012) qui vise l'autonomisation progressive des futurs enseignants dans une perspective de professionnalisation. En effet, dès l'entrée en formation, les étudiants développent des compétences de planification des apprentissages scolaires qu'ils mettront en œuvre dans des écoles de stage. Ces temps de pratiques occupent une place croissante au fil de la formation.

Par ailleurs, peu de prescrits balisent l'accompagnement (Paul, 2004, 2016) des futurs enseignants en stage tant du côté du superviseur de l'institut de formation que du maître de stage sur le terrain. Cet accompagnateur de " terrain " est pourtant reconnu dans la littérature comme acteur fondamental dans ce sens qu'il exerce une forte influence sur le futur enseignant puisqu'il façonne les croyances et les pratiques du stagiaire, bien plus que toute autre personne investie dans la formation initiale de ce dernier (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009).

De surcroît, les accompagnateurs ne bénéficient pas de formation spécifique pour assurer l'encadrement de stagiaires et sont tiraillés entre le suivi formatif qu'ils veulent assurer et la tâche d'évaluation liée au contexte de formation à laquelle ils contribuent (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013 ; Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017).

A la suite de ces constats de difficultés récurrentes des maîtres de stage et des superviseurs à accompagner les stagiaires, le GRAPPE (Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes) s'est constitué. Il n'imaginait pas concevoir une réflexion sur l'accompagnement des stages sans les praticiens et a dès lors opté pour une recherche collaborative (Bourassa, Bélaïr & Chevalier, 2007 ; Desgagné & Bednarz, 2005 ; Desgagné & Larouche, 2010).

L'objectif majeur de ce groupe de recherche est d'identifier les besoins des accompagnateurs et les actions prioritaires à mettre en place (prise de contact du stagiaire, accueil du stagiaire dans l'école, clarification des objectifs de stage, suivi du travail de préparation, observations et

*Intervenant

†Auteur correspondant: stephane.colognesi@uclouvain.be

‡Auteur correspondant: catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

§Auteur correspondant: elise.barbier@vinci.be

¶Auteur correspondant: rudi.wattiez@vinci.be

retours sur les pratiques de l'étudiant...) afin de développer davantage de professionnalisme dans l'accompagnement et l'évaluation des pratiques enseignantes. L'ambition de cette recherche collaborative est de tisser des liens entre les savoirs pratiques objectivés par les praticiens (maîtres de stage et superviseurs de HEP) et les savoirs théoriques formalisés par les chercheurs à travers un processus commun de négociation de sens.

La visée de cette contribution est de mettre en évidence le " groupe 6 " de collaborateurs du GRAPPE qui s'est constitué tout nouvellement au début de cette année 2018. Ce groupe rassemble une quinzaine de maîtres de stage du secondaire, une dizaine de superviseurs de deux instituts pédagogiques, un responsable des stages, un directeur pédagogique d'une des deux HEP et de trois chercheurs. L'ambition est de présenter le groupe à l'intérieur du GRAPPE, mais surtout de mettre le focus sur la toute première rencontre. Trois questions sont au centre de la présentation : comment la relation se construit-elle au sein du groupe, comment se passe la co-élaboration des objectifs de recherche, quels sont les facteurs qui facilitent ou enrayent la mise en place d'une collaboration entre praticiens et chercheurs ?

Pour répondre à ces questions, nous avons enregistré la première journée de rencontre du groupe et retranscrit les échanges (en grand groupe et en sous-groupes). Les verbatims ont fait l'objet d'une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987 ; Miles & Huberman, 1994) et ont été passés au crible des constituants d'une recherche collaborative selon la modélisation de Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015).

Nous présenterons le groupe de recherche, une synthèse de la littérature sur l'accompagnement des stages du point de vue du maître de stage, la méthodologie et les principaux résultats mis en perspective avec des lignes de force pour établir les premiers contacts dans le cadre d'une recherche collaborative.

Mots-Clés: Recherche collaborative, accompagnement, maîtres de stage

Nature et mobilisation des normes pour enseigner : observation du processus chez les futurs enseignants dans les activités d'enseignement de stage.

Alain Colsoul * ¹

¹ Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] (ULB) – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles, Belgique

Résumé

Il nous paraît important pour un formateur en HE de prendre conscience que pour assumer son rôle dans l'apprentissage, l'enseignant du primaire ou du secondaire doit effectuer des choix éducatifs et adopter des systèmes de références normatives liées à des traditions culturelles. Pour informer les formateurs de HE en vue permettre cette prise de conscience, nous avons cherché à comprendre cette activité de mobilisation de normes auprès d'un public de futurs enseignants d'école primaire.

Pour structurer cette compréhension, nous avons posé l'hypothèse que cette construction s'entame à ce niveau du développement professionnel, appuyant cette idée sur le fait que la nécessité d'instaurer un cadre de travail propice à la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage constitue une des tâches primordiales pour un futur enseignant. Pendant cette édification, le futur enseignant chercherait à mobiliser ces règles individuelles et collectives en vue d'assurer les conditions optimales à son enseignement. Dans le même temps il intégrerait, les normes constitutives des savoirs de la profession.

En prenant en compte que dans les habiletés déployées dans ces premières activités, des aspects sensibles et symboliques enracinés dans les croyances et les valeurs du futur enseignant se prolongent dans les actions, nous avons tenté de saisir le sens attribué par l'auteur à ces actions en vue de cerner une partie de " la face cachée " de l'agir professionnel en construction et nous donner l'occasion de comprendre comment ces jeunes enseignants agissent selon des connaissances, des valeurs et des croyances liées non seulement à la perception de l'activité de l'enseignant mais aussi à des représentations qu'ils se font du public avec lequel ils interagissent.

Pour saisir ces éléments, nous avons opter pour une méthodologie de recherche centrée sur l'étude des actions produites par les futurs enseignants à partir des significations qui leurs octroient. Ce dispositif s'est ainsi appuyé sur une analyse de matériaux discursifs récoltés auprès de futurs enseignants en activité en classe de stage.

Les matériaux recueillis lors des entretiens menés avec ces futurs enseignants ont permis d'une part de répertorier les répertoires normatifs mobilisés et d'autre part de remarquer la réflexion élaborée lors de leur mise en œuvre dans la classe.

A l'issue de l'analyse, la discussion dégage les choix prioritaires et les marges de manœuvre que s'octroient les futurs enseignants. Elle permet aussi de remarquer l'intérêt pour la formation des

*Intervenant

enseignants de l'utilité et de la fonction des règles instituées dans une perspective d'organisation de la vie sociale dans la classe.

Mots-Clés: Normes. Conduite de classe. Formation initiale des enseignants

Inégalités d'apprentissage : quelles formes dans l'enseignement des sciences naturelles ?

Hichem Dahmouche * ¹

¹ Centre de recherche en Sciences de l'Éducation (CRSE) – Université Libre de Bruxelles – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles, Belgique

L'enseignement des sciences naturelles ne finit pas de faire l'objet de recherches. La récente note de synthèse de l'IFÉ (Reverdy, 2018) montre bien les nombreuses réflexions et évolutions historiques sur ce champ de recherche.

Souhaitant renouveler les études réalisées dans ce domaine, notre cadre théorique croise la didactique des sciences et la sociologie de l'éducation en étudiant les liens qui peuvent exister entre des concepts issus de ces deux champs de recherche ; par exemple le concept de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004 ; Lhoste, Boiron, Jaubert, Orange et Rebière, 2011 ; Orange, 2012). Celui-ci renvoie à la distinction faite par Bakhtine entre un genre premier du discours, caractérisé par des productions spontanées faisant appel à un langage " courant " avec des interactions non-verbales ne pouvant être comprises qu'en situation et lié à l'expérience immédiate du sujet, et un genre second, caractérisé par un discours construit et compris en dehors de la présence immédiate de l'émetteur et du contexte de production du discours. Les élèves les moins familiers avec le genre second du discours et sa production auront d'autant plus de mal à construire des objets de savoir et à entrer dans les tâches " dans leur dimension scolaire seconde " (Bautier et Goigoux, 2004, p.91) ; pour les plus familiers de cette disposition, les discours de genre second vont de soi (Crinon, 2011, p.58), ils entreront plus facilement dans les apprentissages voulus, condition nécessaire d'une réussite scolaire.

Des recherches (Van Zanten, 2001 ; Bautier, 2011 ; Laparra et Margolinas, 2011) ayant montré la variabilité des attentes des enseignants envers leurs élèves : pour un même contenu à enseigner en sciences naturelles, quelles formes prennent ces variations et en quoi sont-elles porteuses d'inégalités d'apprentissages ?

Nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants qui exercent en milieu défavorisé auraient davantage tendance à " renoncer " (en partie) aux apprentissages, notamment en maintenant les élèves sur un genre premier du discours, alors qu'en milieu favorisé, les enseignants auraient moins tendance à " renoncer " aux apprentissages, notamment en engageant les élèves dans un processus de secondarisation.

Pour vérifier cela, un dispositif en sciences naturelles sera proposé à des enseignants exerçant dans des milieux socio-économiques contrastés. Loin de l'idée naïve qu'un dispositif " bien appliqué " par les enseignants conduira aux mêmes apprentissages chez tous les élèves, comparer son appropriation par les enseignants, a priori, nous montre des différences d'exigences vis-à-vis des élèves. L'observation filmée des pratiques enseignantes et des productions d'élèves ainsi que des entretiens semi-dirigés confirmeront la traduction de la variété des exigences en inégalités d'apprentissages, avec pour conséquence des inégalités de réussite. À terme, une telle approche basée sur des comparaisons pourrait permettre, d'une part, des rencontres autour de recherches collaboratives entre chercheurs et praticiens qui luttent contre les inégalités d'apprentissages,

*Intervenant

d'autre part, des réflexions a priori sur la nature des activités scientifiques lors de la conception de séquences et leurs effets sur les apprentissages et la réussite.

Mots-Clés: discours second, inégalités d'apprentissage, didactique des sciences

Du langage oral à la lecture : la recherche collaborative PARLER

Charlotte Dejaegher * ¹

¹ Université de Liège (Uliège - adpe) – Bâtiment B32 - Parking 16 Université de Liège Bd du Rectorat, 5 B-4000 LIEGE Tél : 00 32 4 366 43 85, Belgique

Selon les résultats de l'enquête internationale PIRLS, seuls 25% des élèves de 4ème primaire maîtrisent les compétences de lecture indispensables au développement non seulement d'une lecture experte utile au bon déroulement des apprentissages scolaires, mais également celles susceptibles de promouvoir une participation à la vie citoyenne et culturelle (Schillings & Lafontaine, 2013). Les élèves d'origine socio-culturelle plus défavorisée ont – hélas – davantage de risques de faire partie de ces 25%.

Ces résultats plaident pour l'implantation de programmes efficaces en termes de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture pour l'ensemble des élèves et, en particulier, dans les écoles où se concentrent des élèves d'origine plus défavorisée. En effet, il semble évident qu'il vaut mieux instaurer un programme qui réduise les écarts entre élèves avant d'entamer un apprentissage plutôt que de tenter de combler les écarts une fois qu'ils se sont creusés.

Ainsi, le programme français PARLER de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture (Zorman et al., 2015) a tout particulièrement retenu notre attention. Ciblé sur l'enseignement des habiletés du langage oral considérées comme de bons prédicteurs de l'apprentissage de la lecture, la pertinence du programme PARLER repose sur le développement conjoint d'habiletés liées aux deux grandes composantes de la lecture (Bianco, 2015; Tunmer & Gough, 1986) : d'une part, l'identification de mots (composante spécifique à l'écrit) et d'autre part, la compréhension (composante non spécifique à l'écrit). En outre, les démarches cognitives et stratégies relatives à chacune de ces habiletés sont rendues explicites aux élèves lors d'ateliers en groupes homogènes. Cela permet une meilleure différenciation en termes de qualité et de quantité (Meirieu, 1999). Ces ateliers sont courts, intensifs, réguliers et structurés sur l'ensemble du cycle 2. L'*Abecedarian Project* a en effet montré qu'une prise en charge massive, régulière, précoce et suffisamment longue permet de prévenir des difficultés liées à l'origine socioéconomique (Barnett & Masse, 2007).

Par conséquent, dans une optique de recherche collaborative, nous formons depuis septembre les enseignants de cinq écoles pilote au programme PARLER et cherchons à déterminer si ce programme permet efficacement et équitablement de prévenir les difficultés en lecture dans les milieux défavorisés en 3ème maternelle. Pour répondre à cette question générale, nous avons plusieurs jalons. Le premier consiste à identifier les obstacles inhérents à la mise en œuvre de ces pratiques innovantes. C'est ce point que nous souhaiterions présenter lors de l'ABC-day ; ainsi, nous partagerions la synthèse des obstacles didactiques principaux et des gestes professionnels que nous avons co-construite avec les enseignants.

Notons qu'au départ des résultats de cette première année de recherche collaborative, nous créerons une plateforme destinée à la vidéoformation des enseignants intéressés par le programme PARLER.

*Intervenant

Références

Barnett, W. S., & Masse, L. N. (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26(1), 113–125. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.10.007>

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* (Presses un). Grenoble.

Meirieu, P. (1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves? In *Repères pour enseigner aujourd'hui*. Retrieved from <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdge.pdf>

Schillings, P., & Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire: des compétences à mettre à l'étude. *Caractères*, 44, 5–10.

Tunmer, B. P., & Gough, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). "PARLER": un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193(4), 57–76. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-4-page-57.htm>.

Mots-Clés: Apprentissage de la lecture – recherche collaborative, prévention

Construire le dialogue avec la pratique dans le cas d'une recherche collaborative : comment les pratiques enseignantes peuvent être liées au positionnement entre représentations " de vérité "

Maud Delepière ^{*† 1}, Coralie Delhaye^{‡ 2}, Justine Delhaye[§], Linda Khalife[¶],
Manu Scinta^{||}

¹ Université libre de Bruxelles (ULB) – Belgique

² Université Libre de Bruxelles – Belgique

Nous souhaitons présenter une **recherche collaborative** menée par une équipe de deux chercheurs, une étudiante-stagiaire en sciences de l'éducation et deux instituteurs primaires. Dans notre contribution, la **construction du dialogue** entre chercheurs et praticiens de l'éducation est abordée via la présentation de notre protocole de recherche **collaborative**. Cette **méthode** amène les acteurs à co-construire et questionner un objet commun, en contexte (Morrisette, 2013).

Notre question de recherche démarre du constat que la mise en concurrence de **représentations du monde** tenues pour vraies (dites " de vérité "), ou encore les amalgames concernant les **types de raisonnement** qu'elles mobilisent (Osborne, 2017), pose des difficultés pour l'apprentissage. Cette mise en concurrence est caractérisée par la manifestation de certaines pratiques consistant à positionner les différentes représentations entre elles (Delhaye, 2014; Wolfs, 2013), comme (a) la recherche de prééminence d'un type de représentation sur l'autre, (b) la non perception de **l'incommensurabilité** épistémologique entre représentations et (c) la recherche de compatibilité entre elles.

En postulant que des **dispositifs d'enseignement** appréhendés par le biais de la **problématisation** (Fabre, 2015) permettraient un **engagement** éthique et intellectuel envers les savoirs enseignés (Perry, 1970), nous souhaitons observer, en situation, des positionnements entre différentes représentations. Les deux enseignants de l'équipe, venant d'écoles à ISE différent, vont mettre l'idée à l'épreuve dans leur classe durant le mois de mars.

Notre question de recherche est la suivante : " Est-ce que les pratiques enseignantes peuvent influencer les positionnements entre représentations " de vérité " des élèves? Si oui, par quels mécanismes ? "

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: madelepi@ulb.ac.be

[‡] Auteur correspondant: coralie.delhaye@ulb.ac.be

[§] Auteur correspondant: jdelhaye@ulb.ac.be

[¶] Auteur correspondant: linda.khalife89@gmail.com

^{||} Auteur correspondant: manu.scinta@gmail.com

L'équipe est en train de co-construire un dispositif qui sera mis en œuvre sur plusieurs séances de cours dans les deux classes et qui concerne le thème de la fécondation in-vitro dans une famille monoparentale. La construction du dispositif met l'accent sur des activités amenant les enfants à problématiser – examiner une question, en articulant doute et certitude, ainsi que données et conditions dans un cadre, à un degré de réflexivité nécessitant que les conditions soient prises en considération, dans une perspective heuristique (Fabre, 2016) – notamment à l'appui de méthodes de " situations forcées " (Orange, 2010).

Les méthodes de collecte des données sont l'observation critériée de pratiques en classe (sur plusieurs séances) et les interviews en binôme enseignant-chercheur d'élèves.

La méthode d'analyse des données est l'analyse de contenu, avec l'appui de techniques d'analyse de discours qui permettront d'enrichir la construction de catégories et de critères d'analyse.

Outre la présentation des premiers résultats, nous mettrons l'accent sur quelques réflexions à propos de la recherche collaborative, qui nous semble justement être une pratique qui nourrit le dialogue entre recherche en éducation et pratique.

Delhaye, C. (2014). *Comparaison des positionnements entre savoirs scientifiques et croyances religieuses à propos des origines du vivant dans les curriculums officiels grec, français et belge*. Unpublished doctoral dissertation. Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation. Université libre de Bruxelles. Bruxelles.

Fabre, M. (2015). *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*: Presses universitaires de France.

Fabre, M. (2016). *Le sens du problème : Problématiser à l'école ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

Osborne, J. (2017). Styles of Scientific Reasoning: A Cultural Rationale for Science Education? *Science Education*, 101(1), 8-31. doi:10.1002/sc.21251

Perry, W. G. (1970). JR.(1970), Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. *New York: Holt, Rinehart and Winston*. Cerca con Google.

Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles: quels enjeux pour l'éducation?* : De Boeck Supérieur.

Mots-Clés: représentations de vérité, problématisation, recherche collaborative

Soutien aux comportements positifs

Caroline Deltour * ¹, Aurore Michel , Valérie Bluge , Ariane Baye

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

Le présent projet adapte au contexte d'enseignement de la FWB le dispositif du School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) (Sugai & Horner, 2009). Le SWPBS ou SCP en français (Soutien aux Comportements Positifs) est aujourd'hui utilisé dans plus de 23 000 écoles aux États-Unis ainsi que dans plusieurs pays européens tels les Pays-Bas, la Finlande, la Norvège. Il a par ailleurs été validé par des recherches aux États-Unis, en Norvège, en Finlande et est en cours de validation aux Pays-Bas. Nous mettons en place une version française du SWPBS dans cinq écoles pilotes de la FWB et évaluons l'impact du dispositif sur quatre aspects importants : l'amélioration du climat scolaire ressenti, la diminution des comportements problématiques, l'augmentation de la présence à l'école et *in fine* l'amélioration des performances académiques grâce à l'augmentation du temps consacré aux apprentissages.

Les bénéfices directs attendus concernent le climat de l'école, en ce compris la diminution des problèmes de comportement et d'absentéisme. Ces bénéfices ont été largement documentés dans la littérature scientifique, avec, de manière logique, des bénéfices bien plus grands dans les écoles qui implémentent le plus fidèlement le programme (Bradshaw et al., 2009 ; Caldarella et al., 2011 ; Gage et al., 2016 ; Freeman et al., 2015 ; Simonsen et al., 2010, 2011). Par ailleurs, des bénéfices indirects sur les acquis scolaires sont attendus, dans la mesure où le climat d'école et de classe, ainsi que le temps consacré aux apprentissages, sont améliorés (Bradshaw et al., 2009 ; Freeman et al., 2015 ; Simonsen et al., 2011).

Tout l'intérêt du projet réside dans sa flexibilité et sa capacité d'adaptation à la culture scolaire propre à chaque établissement de par le choix de valeurs qui guideront toute l'implémentation.

Le programme du Soutien aux Comportements Positifs qui s'inscrit dans la perspective des pratiques fondées sur les preuves est un dispositif basé sur le modèle de Réponse à l'intervention (Fusch et al., 2003) : il est organisé en trois niveaux, le niveau 1 correspondant à un programme universel de prévention destiné à tous les élèves, le niveau 2 à des interventions plus ciblées au sein des écoles destinées à des petits groupes d'élèves à risque, et le niveau 3 est prévu pour les cas les plus extrêmes qui nécessitent une intervention plus intense et individualisée.

Accompagnées d'un coach externe SCP venu de l'ULiège et formé aux Pays-Bas, les écoles participantes mettent petit à petit en place les trois niveaux du Soutien aux Comportements Positifs. Ce dispositif constitue un changement majeur dans les pratiques enseignantes puisqu'il s'agit de souligner davantage et renforcer les comportements attendus, qui sont progressivement et explicitement enseignés, plutôt que de mettre l'accent sur les comportements inappropriés qui restent néanmoins pris en charge lorsqu'ils se manifestent. Une équipe restreinte SCP composée de représentants des différents niveaux et domaines d'enseignement est constituée au sein de chaque école. Avec l'appui du coach, cette équipe va s'approprier le dispositif afin de planifier, d'organiser et d'évaluer chacune des interventions à mener.

*Intervenant

Chaque intervention est par ailleurs basée sur une récolte de données visant à objectiver les comportements inadéquats sur lesquels l'intervention portera. Ces données sont également récoltées en fin d'intervention pour vérifier l'efficacité de cette dernière.

La présentation portera sur une première analyse qualitative des conditions de mise en place du dispositif sur le terrain dans les interactions entre chercheurs et praticiens. Nous questionnerons notamment l'importance, mais aussi la manière de mener les temps de réflexion en équipe éducative complète ainsi que la nécessité d'une communication permanente entre l'équipe SCP restreinte, le coach et l'ensemble des membres du personnel mettant en place le dispositif.

Mots-Clés: prévention, intervention, comportement

Réformes éducatives et représentations des enseignants belges francophones : comprendre les enseignants pour mieux envisager le changement ?

Mélanie Ferrara ^{*†} ¹, Nathanaël Friant ^{*}

2

¹ Institut d'Administration scolaire (INAS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

² Institut d'Administration scolaire, Université de Mons (INAS - UMONS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

Introduction

Aujourd'hui, en Belgique francophone, les enseignants sont directement concernés par diverses réformes qui amènent plus ou moins de changements à leur environnement professionnel direct. Or, le succès du processus de réforme passe par l'appropriation de ces changements par les professionnels de l'enseignement (Dupriez, 2015).

En suivant le néo-institutionnalisme historique américain décrit par Lessard et Carpentier (2015), on peut ainsi poser l'hypothèse que seules des réformes qui prennent en compte la "grammaire" de la forme scolaire de base telle qu'elle est institutionnalisée dans les structures cognitives des acteurs ont des chances de s'institutionnaliser leur tour.

Problématique et synthèse de la littérature

Des études sociologiques intègrent aujourd'hui la question des représentations des acteurs dans la gestion du changement organisationnel (voir notamment Draelants, 2008), voire comme condition de l'action (Perret, 1995). Une connaissance de ces représentations et des caractéristiques structurelles permettrait donc de mieux appréhender le changement.

Question de recherche

En nous basant sur les cadres d'analyse posés par le courant néo-institutionnaliste et par la sociologie de l'action publique, synthétisés dans le domaine de l'éducation par Lessard et Carpentier (2015), nous nous donnons comme objectif d'étudier l'écart entre l'action réformatrice de l'autorité normative sur le système éducatif et le cadre cognitif (incluant les représentations sociales) des acteurs. Cette approche, bien que familière lorsqu'il s'agit de négociations (Donnay, 2005), semble encore très largement ignorée lorsqu'il est question de réformes systémiques.

Méthode

Nous répondons à notre questions de recherche en analysant les représentations des enseignants

*Intervenant

†Auteur correspondant: melanie.ferrara@umons.ac.be

en lien avec les réformes éducatives. Pour ce faire, nous avons réalisé une enquête par entretiens semi-directifs auprès de 29 enseignants du secondaire en Belgique francophone ayant au minimum 15 années d'expérience professionnelle. Deux types d'analyses ont été effectuées sur le corpus recueilli : analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2013) permettant de dégager les thèmes généraux afin de rendre compte des facteurs l'origine des modes d'adaptation des enseignants aux différentes réformes ; et éléments de textométrie (Ferrara & Friant, 2015) permettant d'illustrer la structure de la représentation des sujets interrogés.

Résultats et discussions

Cette étude de terrain a permis d'identifier les relations qu'entretiennent le cadre normatif en perpétuelle évolution et le cadre cognitif constitué ici des réflexions et représentations des professionnels de l'éducation. De cette façon, nous avons pu mesurer l'influence du processus réformateur sur les enseignants et comprendre comment ils envisagent le changement dans leurs pratiques enseignantes ou même dans la définition de leur rôle et de leur place au sein du système éducatif.

Références

Donnay, J-Y. (2005). Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 45, 1-23.

Draelants, H. (2008). Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 119-141.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.

Ferrara, M., & Friant, N. (2015). The application of a multi-methodology approach to a corpus of social representations. *Quality & Quantity*, 1-19. <http://doi.org/10.1007/s11135-015-0203-3>.

Perret, V. (1995). La gestion du changement organisationnel : Articulation de représentations ambivalentes. Article présenté à la 5ème Conférence Internationale de management stratégique, Lille.

Mots-Clés: Politiques éducatives, représentations sociales, travail enseignant

micro:PUNCH Matérialiser les concepts de base de la programmation

Benoît Frénay* ¹, Fanny Boraita† ², Julie Henry ‡§ ²

¹ Université de Namur (UNamur) – Belgique

² Université de Namur (UNamur) – Belgique

Contexte

Au sein d’une recherche sur l’apprentissage de la programmation chez des étudiants novices, un outil ludique a été intégré dans la pédagogie d’un cours de 1re bachelier en informatique à l’UNamur. Ce projet articulant recherche et mise en place d’une innovation pédagogique a pour but d’observer l’apport d’une matérialisation des concepts de base de la programmation sur la compréhension et le modèle mental de l’étudiant. Cette approche tangible a fait ses preuves [1-4] chez les enfants et jeunes adolescents. Notre recherche l’applique dans l’enseignement supérieur.

Problématique

Malgré trois mini-projets rendant l’étudiant actif, beaucoup croient que la matière peut être ” bloquée ” et n’assistent pas aux TPs. Or, la programmation s’apprend en pratiquant. De plus, les étudiants qui ont une mauvaise compréhension des concepts de base en ont également une mauvaise représentation.

Innovation

L’introduction d’un micro-ordinateur, le micro:bit, permet de matérialiser les concepts de la programmation souvent perçus comme abstraits en leur donnant un aspect ” physique ” et expérimentable. Les étudiants ont chacun un micro:bit à leur disposition. Ils sont incités à travailler avec cet outil lors des cours et chez eux pour améliorer leur compréhension et faciliter l’acquisition de compétences en programmation. L’outil permet aux plus faibles de s’exercer davantage et aux autres de développer leur créativité.

L’hypothèse est que l’utilisation du micro:bit facilite la compréhension par l’étudiant de ce que ” fait ” le programme, améliorant ainsi son modèle mental. La relation entre modèle mental et succès dans l’apprentissage de la programmation fait depuis quelques années l’objet de recherches [5]. L’ajout, dans notre recherche, de la matérialisation des concepts abstraits qui sous-tendent la programmation devrait amener des résultats novateurs.

Perspectives

Une évaluation a été réalisée auprès des étudiants. La majorité n’a utilisé l’outil qu’au début de l’année. D’après les étudiants, il est utile en début d’apprentissage mais après perd de son intérêt. C’est pour aller plus loin et s’exercer qu’ils l’ont utilisé en dehors des cours. Près d’un

*Auteur correspondant: benoit.frenay@unamur.be

†Auteur correspondant: fanny.boraita@unamur.be

‡Intervenant

§Auteur correspondant: julie.henry@unamur.be

tiers estime que c'est tantôt le fait que le professeur utilise le micro:bit lors des cours qui est indispensable à l'apprentissage, tantôt qu'il s'agit de l'utilisation personnelle ou de la combinaison des deux. 86% estiment que leur compréhension serait probablement la même sans le micro:bit. Pour moins de 15%, les manipulations personnelles leur ont permis de mieux comprendre.

Les avis sur l'utilisation de l'outil dans le cours sont partagés. Une moitié ne pense pas le micro:bit soit un réel avantage pour comprendre les concepts ou incite à travailler en dehors des cours ; l'autre estime qu'il est une aide à l'apprentissage, permet de mieux comprendre les concepts et l'exécution d'un programme, favorise l'implication, l'expérimentation et la créativité.

En conclusion, le micro:bit est perçu comme un outil ludique mais accessoire. Si les étudiants le trouvent intéressant au début du cours, son utilisation devient davantage un handicap (problèmes techniques, défauts). Permettre aux étudiants de manipuler le micro:bit en TP avec les assistants serait aidant et motivant. Ceci sera pris en compte pour la suite afin d'intégrer davantage la pratique innovante au cœur du développement du processus compréhension et de représentation des concepts.

Sapounidis, T., Demetriadis, S., & Stamelos, I. (2015). Evaluating children performance with graphical and tangible robot programming tools. *Personal and Ubiquitous Computing*, 19(1), 225-237.

Marshall, P. (2007). Do tangible interfaces enhance learning? In *Proc. TEI '07*, 163-170.

Bers, M. U., & Horn, M. S. (2010). Tangible programming in early childhood. *High tech tots: Childhood in a digital world*, 49-69.

Zuckerman, O., Arida, S., & Resnick, M. (2005). Extending tangible interfaces for education: digital montessori-inspired manipulatives. In *Proc. CHI '05*, 859-868.

Ma, L., Ferguson, J. D., Roper, M., Ross, I., & Wood, M. (2008). Using cognitive conflict and visualisation to improve mental models held by novice programmers. In *ACM SIGCSE Bulletin* (Vol. 40, No. 1, 342-346).

Mots-Clés: programmation, tangibilisation, micro:bit

Deux expériences du processus Lesson Study en mathématiques

Christine Geron *¹, Anne Sacré *

1

¹ Haute Ecole de la Ville de Liège – Belgique

Le processus Lesson Study ou "études collectives de leçon" est un dispositif de recherche-formation né au Japon et beaucoup investigué à la HEP de Vaud en Suisse. Il vise à améliorer les pratiques enseignantes et les apprentissages de tous les élèves. Il est mené de manière collaborative par un groupe d'enseignants le plus souvent accompagné de chercheurs. L'idée est d'analyser en profondeur une matière pouvant poser problème aux enfants et de construire collectivement une leçon. Celle-ci est alors donnée une première fois par un enseignant du groupe dans sa classe, pendant que les autres observent les réactions des élèves, notent les réponses données, les réflexions suscitées par les sollicitations de l'enseignant. Ces observations sont ensuite mises en commun et analysées par le groupe. La discussion permet d'ajuster la leçon qui est alors donnée une deuxième fois par un autre membre du groupe. À nouveau, des observations sont réalisées ; elles donnent lieu à une troisième version de la leçon, testée dans la classe d'un autre participant. Ce processus cyclique vise à améliorer la qualité de la leçon et à optimiser l'action de l'enseignant et les apprentissages des élèves.

Nous avons testé ce processus une première fois avec des étudiants en formation initiale dans le cadre de leur TFE puis une deuxième fois en formation continuée, avec des enseignants de terrain. Dans le premier cas, nous avons traité le sujet de la construction du tableau géométrique de Pythagore par des élèves de troisième année primaire. Notre deuxième expérience envisageait l'appréhension et l'utilisation des outils d'organisation de formes par des élèves de quatrième année primaire.

Le fait d'observer trois fois la même leçon amène les observateurs à affiner leur analyse. On dépasse assez rapidement les constats liés au matériel didactique, aux modes de groupement des enfants, à leurs premières réactions, à l'organisation générale de la leçon pour aller vers des réflexions de fond portant sur le sens donné aux apprentissages, sur la qualité et l'efficacité des interventions des enseignants, sur des pierres d'achoppement liées à la matière enseignée, sur la manière dont il faut répondre aux questions que les enfants se posent pour privilégier l'apprentissage du concept mathématique en jeu et au-delà de ce concept, pour mener les élèves vers une certaine pensée mathématique. Les enjeux de ce type de processus se situent indéniablement du côté de la didactique des mathématiques mais aussi des interactions entre l'enseignant et les apprenants.

Si le processus ne peut être mis en place pour chaque sujet de leçon, les éléments qu'il permet de mettre en évidence sont suffisamment récurrents pour qu'ils puissent faire évoluer la pratique des enseignants formés et être transposés à d'autres thématiques.

Un autre intérêt de ce processus est de donner l'occasion aux enseignants d'un même niveau

*Intervenant

d'enseignement de se retrouver autour de préoccupations communes et de travailler en synergie pour remettre l'apprentissage des élèves au centre de leur enseignement. Un travail similaire pourrait également prendre place au sein d'une équipe regroupant des enseignants de cycles différents pour travailler la continuité des apprentissages. Ce sont les objectifs que nous nous sommes fixés pour l'année scolaire prochaine.

Au fil des lectures et des observations, des liens sont apparus avec l'approche interactive. Si les finalités des deux démarches ne sont pas tout à fait identiques, il nous semble qu'elles peuvent être complémentaires. Nous poursuivons également nos recherches dans ce sens.

Mots-Clés: construction collaborative, approche cyclique, interactions, formation des enseignants

Former des enseignants professionnels en sciences au secondaire supérieur par une collaboration tout au long du cursus obligatoire

Marie Noëlle Hindryckx ^{*† 1}, Corentin Poffé^{‡ 2}, Mélanie Laschet^{§ 3}

¹ Didactique des Sciences biologiques – Quartier Agora, B6a, 7 allée du Six Août B-4000 Liège, Belgique

² Didactique des sciences biologiques (ULiège) – quartier Agora allée du Six Août, 7 4000 Liège, Belgique

³ Didactique des Sciences biologiques ULiège – Quartier Agora, 3 allée du Six Août, B6a 4000 Liège, Belgique

Dans le cadre du cours de didactique des sciences biologiques, la problématique rencontrée est que les étudiants doivent à la fois découvrir et apprendre le métier d’enseignant, mais aussi une profession qui porte la formation scientifique des jeunes, de 2,5 à 18 ans. Nous avons constaté chez nos étudiants une méconnaissance importante des caractéristiques du métier et de la formation des jeunes en sciences, tout au long du continuum. De plus, après leurs études, ils enseignent comme ils l’ont appris : cours théoriques et utilisation massive de supports écrits. Depuis plusieurs années, une collaboration est mise en place avec des étudiants en troisième année de formation d’instituteurs maternels (HECH), autour de la co-construction d’activités scientifiques à mener en duos dans une classe en maternelle. Par ailleurs, une collaboration avec les trois HÉ de la ville de Liège, entre AESI en sciences et AESS, a lieu pour réfléchir aux transitions académiques entre la 3^e et la 4^e année du secondaire. De plus, les étudiants AESS sont invités à aller observer (2 périodes de sciences) dans des classes du maternel, du primaire et du supérieur non universitaire.

Tous ces éléments, qui ont constitué petit à petit une part significative des enseignements, nous ont poussé à organiser le cours de didactique des sciences autour de la continuité à établir tout au long du cursus obligatoire.

Concrètement, les étudiants débutent leur formation au niveau de l’enseignement maternel et en découvrent les spécificités. Ensuite, ils vont observer des sciences au primaire et effectuent un stage au secondaire supérieur, sous forme d’observations participantes. La collaboration avec les AESI en sciences les confronte ensuite aux transitions entre les degrés et à la progressivité à instaurer dans les contenus et les compétences. Vient ensuite leur stage d’enseignement au secondaire supérieur en sciences dans les deux filières, de transition et de qualification.

Parallèlement, à chaque étape, ils analysent leur ressenti et les apports potentiels du vécu pour acquérir une posture réflexive dont ils sont loin d’être accoutumés.

Que semble apporter cette formation en collaboration, articulée autour du cursus de l’enseignement obligatoire? Même si ces différentes activités étaient déjà présentes dans la formation, commencer

*Intervenant

† Auteur correspondant: MN.Hindryckx@uliege.be

‡ Auteur correspondant: corentin.poffe@uliege.be

§ Auteur correspondant: melanie.laschet@uliege.be

par l'activité de collaboration en maternelle force les étudiants à un grand écart entre leurs habitudes et/ou convictions et la réalité du terrain (simplification des concepts, très peu de passage à l'écrit, manipulations nécessaires, hétérogénéité au niveau social et cognitif...). Cela correspond à un " choc de la réalité " pour certains d'entre eux. La récolte des avis des étudiants, nous laisse entrevoir une accélération de la prise de conscience du rôle d'un enseignant et des enjeux de l'apprentissage des sciences, même précoce. De plus, on observe dans la suite de leurs stages, des influences méthodologiques fortes d'autres niveaux d'enseignement (ex. organisation en ateliers, fil rouge pour la leçon, manipulations concrètes...). Ce dispositif articulé autour du continuum pédagogique semble leur permettre d'accéder plus rapidement à des remises en question progressives et profondes et à des méthodologies variées. Certains étudiants adoptent plus volontiers une posture réflexive par rapport aux séquences d'enseignement qu'ils construisent.

Bien entendu, ces constats n'ont pas été quantifiés et ne s'observent pas chez tous les futurs enseignants. Il faudrait donc systématiser les études et vérifier les conditions fines qui permettent au plus grand nombre de bénéficier de ces apports qui tentent surtout à accélérer la prise de conscience et l'action. Dans le contexte actuel de refonte de la formation de tous les enseignants, ces perspectives sont d'autant plus intéressantes à étudier.

Mots-Clés: professionnalisation des enseignants, collaboration, didactique des sciences

Prévention du décrochage scolaire : évaluation de l'adaptation belge du programme Check & Connect et défis de la mise en œuvre de ce programme dans le système scolaire en FWB

Virginie Hospel ^{*† 1}, Benoît Galand^{‡ 1}

¹ Université catholique de Louvain (UCL) – Belgique

Contexte et problématique : La réduction du décrochage scolaire est un des objectifs prioritaires des instances européennes (Commission Européenne, 2015). C'est dans ce cadre, avec le soutien du Fond Social Européen, qu'un partenariat s'est mis en place pour mettre en œuvre et évaluer le programme de prévention du décrochage scolaire " Check & Connect " (Christenson, Stout, & Pohl, 2012) en Belgique francophone. Ce partenariat regroupe des établissements scolaires, des centres psycho-médico-sociaux, des médiateurs scolaires et des chercheurs universitaires. Le système scolaire belge est fortement décentralisé, chaque établissement bénéficie d'une forte autonomie de gestion et les enseignants bénéficient d'une grande liberté pédagogique. La participation à ce projet est donc basée sur un choix volontaire de la direction de chaque établissement, qui développe chacun un projet éducatif propre.

Origine et caractéristiques de la pratique/du dispositif mis œuvre : le projet bénéficie de la collaboration du Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires (GRES), de l'Université de Montréal, qui a accompagné l'adaptation et la mise en œuvre du programme " Check & Connect " au Québec et en France (Christenson et al., 2008).

Les objectifs principaux du projet mis en place en FWB sont (a) de tester l'efficacité du programme " Check & Connect " en Belgique francophone, (b) d'identifier les conditions qui facilitent ou entravent la mise en place du programme dans les écoles, et (c) d'évaluer les retombées pour les autres membres des équipes éducatives des compétences et des outils apportés par les mentors.

Méthode / Résultats :

Les 10 établissements partenaires de ce projet sont situés en milieu urbain (Bruxelles et Charleroi) et accueillent un public plutôt défavorisé. Le projet est ciblé sur les élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année de l'enseignement qualifiant (c.-à-d. débouchant sur une qualification donnant accès directement au marché de l'emploi), parmi lesquels le taux de retard scolaire est souvent élevé.

Le programme " Check & Connect " repose sur le travail de mentors chargés à la fois de développer une relation de confiance privilégiée avec des élèves identifiés comme " à risque de décrochage ", de suivre systématiquement le comportement de ceux-ci au travers d'outils de monitoring, et d'accompagner ces élèves dans le développement de leurs compétences en résolution de problèmes. Chaque direction a géré de manière indépendante le choix des mentors parmi les membres de son équipe éducative, ce qui a abouti à des profils très hétérogènes parmi ceux-ci. Les can-

*Intervenant

†Auteur correspondant: virginie.hospel@uclouvain.be

‡Auteur correspondant: benoit.galand@uclouvain.be

didats mentors ont suivi trois journées de formation et bénéficient d'une supervision en école et inter-écoles. La Trousse d'Evaluation des Décrocheurs Potentiels (TEDP), un questionnaire standardisé développé par le GRES et proposé en version web, fait l'objet d'une validation en Belgique, dans le but d'être utilisée à la fois comme outil de détection et d'évaluation de l'efficacité du programme.

Bilan critique et perspectives pour la pratique :

La présentation fera état de l'avancement du projet, de l'évolution de la collaboration entre les différents acteurs impliqués, des difficultés de mise en œuvre et des conditions facilitantes qui sont apparues, du développement professionnel vécus par les mentors, et des spécificités liées au système scolaire belge dans la mise en place du programme.

Mots-Clés: Décrochage scolaire, prévention, évaluation

Un portfolio de compétences pour les étudiants en alternance : une porte d'entrée vers des restructurations plus profondes des dispositifs de formation

Virginie Jamin *¹, Chantal Dupont *

², Maud Jacquet ², Audrey Ignelzi ², Grégory Schloesser ³, Yannic Wera ⁴,
Francois Georges ², Marianne Poumay ²

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

² Laboratoire de soutien aux Synergies Education-Technologie, Université de Liège (LabSET-ULiège) – Belgique

³ Haute Ecole de la Province de Liège - Master en Facility Management (HEPL) – Avenue Montesquieu 6 4101 Jemeppe (Seraing), Belgique

⁴ Haute Ecole de la Province de Liège - Master en Gestion de production (HEPL) – Quai Goesener 6 4020 Liège, Belgique

L'émergence des offres de formation en alternance au niveau des Masters (en FWB), répond aux fortes demandes des secteurs industriels (AGORIA, 2016) ainsi qu'aux projets de réforme des cursus de l'enseignement supérieur. La mise en place de formations organisées en partie à l'école et en partie en entreprise pose dès lors de nouveaux défis aux équipes d'encadrantes (Jorro, 2007). Enseignants, superviseurs en entreprise et coordinateurs cherchent à faire converger leurs actions pour permettre le développement des compétences de leurs apprenants.

La formation en alternance postule l'intérêt de la complémentarité des lieux d'apprentissage et en conséquence leur nécessaire combinaison. Articuler les apprentissages et assurer une collaboration entre les acteurs sont deux conditions indispensables à la cohérence de la formation (Veillard, 2012). Pourtant, leur concrétisation sur les divers terrains ne semble guère simple à mettre en œuvre (Rikir, 2016).

Dans ce contexte, le LabSET – ULiège accompagne deux équipes de Masters en alternance de la Haute École de la Province de Liège (HEPL). Partant du besoin de faciliter la communication entre les acteurs en entreprise et ceux en HEPL, les équipes décident la mise en place d'un e-portfolio, accessible à tous. Néanmoins, combiner et intégrer les apports respectifs et complémentaires des acteurs de l'alternance nécessite rapidement un questionnement plus large, dépassant l'outil lui-même. C'est ainsi vers la clarification, le développement et l'évaluation de compétences professionnelles que les équipes se dirigent. S'inscrivant progressivement dans une " Approche Programme " (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009 ; Poumay, Tardif & Georges, 2017), elles cheminent aujourd'hui vers la restructuration complète du dispositif de formation en alternance.

Nous examinons ici comment la mobilisation d'une équipe autour d'un e-portfolio peut engendrer des changements de représentations chez les équipes encadrantes.

*Intervenant

La méthode qualitative de recueil et d'analyse de données repose sur des questionnaires adressés aux superviseurs, ainsi que sur des entretiens semi-structurés menés auprès des coordinateurs.

Outre la mise en lumière des atouts et limites de l'e-portfolio dans le contexte de l'alternance, la recherche montre combien le travail des équipes, soumis aux réalités des multiples terrains et constitué de boucles de régulations successives, s'avère complexe et bousculé par des croyances parfois contradictoires.

AGORIA (2016). L'alternance dans l'enseignement supérieur. Vade-mecum entreprise.

Jorro, A. (2007). L'alternance recherche-formation-terrain professionnel, *Recherche et formation*, 54, 101-114.

Poumay, M., Tardif, F. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Rikir, E. (2016). L'alternance au sein d'ORES. Quelles sont les difficultés rencontrées par les acteurs en entreprise ? Mémoire de Master, Université de Liège.

Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation & didactique*, 6 (1), 47-68.

Mots-Clés: Accompagnement pédagogique, e, portfolio, alternance

Expérience d'un jeu sérieux dans le cadre d'un cours de Gestion du changement

Mélanie Latiers * ¹

¹ Université de Namur – Belgique

Dans le cadre d'un cours de Gestion du changement adressé à des étudiants universitaires de Master en Sciences de gestion, cette communication présentera l'expérience de l'instauration d'un jeu sérieux et de son impact. Ce dispositif bénéficie du soutien du projet PUNCH - Pédagogie Universitaire Namuroise en CHangement - visant à soutenir l'innovation à l'UNamur.

La problématique pédagogique qui sous-tend cette expérience consiste à proposer une approche active de l'apprentissage de la gestion du changement visant à travailler les compétences en termes de "savoir être" (leadership, communication, travail en équipe, gestion des émotions...) - souvent oubliées des objectifs de formation -, de favoriser l'engagement et la motivation des étudiants et enfin de susciter un intérêt pour les théories du cours, de façon à l'enraciner dans une expérience pratique. Il s'agit également de réfléchir aux caractéristiques pertinentes à mettre en œuvre dans le cadre d'un tel jeu au départ de l'utilisation d'un jeu existant - "wallbreakers" - avec l'idée de concevoir ensuite un tel jeu adapté à des objectifs purement pédagogiques et aux fondements théoriques propre à l'unité d'enseignement. L'intervention présentera les caractéristiques de ce jeu sérieux qui s'est déroulé sur une journée : objectifs, déroulement, organisation du travail, étapes, accompagnement...

Ensuite, dans une perspective plus réflexive, dans le cadre de l'intérêt pour la recherche, nous aborderons les éléments d'impact que nous avons pu dégager au départ d'une évaluation menée auprès des étudiants quelques jours après l'expérience. Seront abordés les apports et les limites de ce type d'innovations pédagogiques. Nous aborderons tout d'abord l'impact de cette expérience en regard des objectifs pédagogiques poursuivis et nous verrons que si certains éléments semblent favorables (travail en équipe, communication...), d'autres semblent avoir moins touché les étudiants (gestion des émotions...). Ensuite, nous aborderons une réflexion sur les caractéristiques pédagogiques pertinentes des jeux utilisés à des fins pédagogiques dans la perspective de création d'un jeu propre réalisé par l'enseignante du cours (notation, rythme, scénario, variations, durée, construction des équipes...).

La méthodologie de conception du jeu "maison" sera également abordée. Les résultats de l'évaluation nous poussent en effet à consulter des expertises diversifiées à la fois sur la conception de jeux sérieux, mais également sur d'autres problématiques centrales à l'acquisition des compétences visées.

Mots-Clés: jeux sérieux – travail collaboratif, changement

*Intervenant

SimuCarePro: La simulation en santé pour développer un partenariat entre apprenants et professionnels dans la formation médicale et paramédicale

Laurence Peeters * 1

¹ Haute Ecole Libre Mosane (HELMo) – Belgique

L'apprentissage par la simulation en santé est en plein essor en formation initiale et professionnelle. Depuis toujours, bien que convaincus de l'intérêt de la simulation en santé, les instituts de formation développent chacune des séances d'apprentissage au sein de leur formation. (Motola (2013), Pinar (2013), Rovamo (2013).

L'implémentation de ce nouvel outil dans l'apprentissage des compétences en jugement clinique, techniques et de communication suscite des réflexions concernant la qualité de l'enseignement et in fine, celle des soins et de la sécurité des patients.

HELMo, section paramédicale, s'est inscrite dans un projet de recherche européen, " SimuCarePro ", financé par Erasmus+ pour une durée de trois ans (2015-2018) afin d'analyser ses pratiques pédagogiques actuelles en simulation et de créer une méthodologie validée et pertinente.

Pour répondre aux objectifs de la recherche, HELMo, promoteur du projet, s'est associé à quatre partenaires issus de pays de l'Union Européenne ayant une expertise dans le domaine de la simulation : le centre ILUMENS à l'Université de Paris Descartes (France), l'Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (Portugal), l'Universitatea de Medicina si Farmaci " IULIU HATIEGANU " à Cluj-Napoca (Roumanie) et l'Institut Supérieur de Soins Infirmiers HEG (Belgique). L'ASBL liégeoise Inforef, ayant une expertise dans la gestion de projets européens, coordonne le volet financier et la plateforme e-learning.

Le projet développe la collaboration entre apprenants et professionnels de santé dans la pratique en simulation incitant la réflexion commune sur leurs pratiques lors du débriefing. Il a pour objectif d'améliorer la qualité des séances en simulation en créant des scénarii pertinents et validés par les formateurs et les professionnels sur base de la recherche en données probantes par les apprenants. Ces scénarii doivent répondre à des objectifs d'apprentissage spécifiques et à une structure bien précise (Alinier, 2011) impliquant l'utilisation, par les professionnels de la santé, des données probantes dans leurs pratiques (Institute of Medicine, 2016). Le temps du débriefing permet un regard réflexif sur les pratiques et reste un moment clé en simulation (Policard, 2017). Plusieurs auteurs ont d'ailleurs clairement démontré que le savoir se construisait durant cette étape en simulation (Levett-Jones et Lapkin, 2014).

Une plateforme interactive, permettant les échanges sur les constructions de ces outils entre les partenaires a été développée. Elle garantit la centralisation des outils de travail et des productions depuis la construction des scénarii avec une grille de validation, la mise en œuvre des scénarii avec la grille d'évaluation des apprentissages en simulation et les recommandations au protocole

*Intervenant

de soins. In fine, toutes ces productions intellectuelles issues du projet seront regroupées dans un guide méthodologique accessible sur la plateforme pour toute personne voulant implémenter la simulation dans son centre.

” SimuCarePro ” a permis des réflexions et des échanges de pratiques pédagogiques entre les institutions partenaires. Aussi, l’implication conjointe des apprenants, formateurs et professionnels a été une expérience très riche en valeurs humaines et en pédagogie. Ce côté innovateur a démontré la reconnaissance des compétences chez nos apprenants par les professionnels.

Ce projet a permis l’opportunité d’une part pour les apprenants de développer une vraie collaboration formateur-apprenant-professionnel tout en travaillant leurs compétences dans un projet européen et d’autre part pour les professionnels, d’améliorer leurs compétences et connaissances lors des mises en œuvre des scénarii.

Mots-Clés: simulation, interprofessionnel, innovation

Rédiger, ça s'apprend...

Maxime Regnier * ^{1,2,3}, Marc Romainville ^{4,1}, Eric Depiereux ^{1,2}

¹ Université de Namur – Belgique

² Unité de Recherche et de Didactique de la Biologie (URDB) – Belgique

³ Institut de Recherches Didactiques et d'Éducation de l'UNamur (IRDENa) – Belgique

⁴ Département éducation et technologie (DET) – Belgique

La rédaction de documents est une activité régulièrement exigée des étudiants, trop d'ailleurs au goût de certains d'entre eux, tant cette activité leur semble complexe. Face aux difficultés récurrentes rencontrées dans l'exercice de cette compétence, plusieurs unités d'enseignement ont été mises en place de manière à outiller les étudiants explicitement en matière de rédaction de documents scientifiques. Le cours d'Introduction à l'informatique et à la communication assuré en Faculté des Sciences de l'Université de Namur en constitue un exemple.

À la reprise de cette activité par un nouvel enseignant il y a quelques années, ce dernier a identifié plusieurs problèmes. Par exemple, pour apprendre à rédiger, il faut surtout rédiger et rédiger beaucoup...Les cours magistraux seuls se révèlent rapidement inefficaces pour un tel apprentissage. Ils permettent certes d'énoncer et d'expliquer les règles rédactionnelles de base mais elles sont nombreuses ; certaines de ces règles sont subjectives et donc très difficiles à exprimer et percevoir *in abstracto*. Tous les étudiants ne saisissaient donc pas l'entièreté des attentes.

Deux outils sont désormais proposés aux étudiants : la grille critériée, définie selon Berthiaume *et al.* (2011), et des feedbacks individualisés (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006 ; Nicol *et al.*, 2014)

La qualité de l'apprentissage des étudiants semble bien meilleure depuis que ces derniers reçoivent un feedback oral individualisé. Celui-ci a l'avantage d'orienter chaque étudiant dans son apprentissage, en soulignant les qualités et les défauts en le motivant à travailler. De plus, les étudiants préfèrent ce feedback à la grille critériée.

Si la grille critériée a le mérite de décortiquer les exigences d'une " bonne " production écrite à caractère scientifique et de clarifier les attentes de l'enseignant vis-à-vis des étudiants, la correction des rapports est lourde : les indicateurs sont nombreux et nuancés. En effet, l'avis de trois professeurs externes au dispositif comprenait cette lourdeur. Malgré cela, les étudiants sont satisfaits par cette grille.

Ce nouveau dispositif permet à l'enseignant d'exiger un meilleur rapport des 50 étudiants mais il lui demande aussi un plus grand investissement : trois jours pour rédiger la grille critériée, deux jours pour le feedback oral et trois jours de correction des rapports.

Un autre aspect à aborder est la coordination entre les outils. Son importance avait été sous-estimée l'année académique 2016-2017 avec comme conséquence une redondance et une interférence entre les outils.

Lors des cours théoriques, tous les critères repris dans la grille avaient été reformulés ce qui

*Intervenant

entraînait une redondance et une perte de temps. Par conséquent, le cours théorique de l'année académique 2017-2018 s'est focalisé sur la compréhension des indicateurs grâce à l'utilisation d'exemples plus nombreux. La grille critériée a été simplifiée par fusion d'indicateurs et réduction des niveaux des indicateurs.

En conclusion, la grille critériée et le feedback oral individualisé ont enrichi de manière significative le dispositif d'enseignement. Les étudiants arrivent à une meilleure qualité de rapport et ils accueillent favorablement ces outils. Les heures de cours théoriques doivent toutefois diminuer pour investir de façon moins conventionnelle ces nouveaux outils, ce qui permet en contrepartie d'équilibrer l'investissement de l'enseignant.

Bibliographie

Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2).

Nicol, D., Thomson, A. et Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education : a peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1):102–122.

Nicol, D. J. et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2):199–218.

Remarque : Ce document est le résumé d'un article qui sera très prochainement publié dans REvue au Service de l'Enseignement et de l'Apprentissage à l'Université (RESEAU), géré par Marc Romainville. La référence est :

M. Regnier et M. Romainville (2017) Rédiger, ça s'apprend... *RESEAU*, numéro 90. <https://www.unamur.be/de/reseau>

Mots-Clés: Rédaction, Grille critériée, Feedback

Apprentissage des élèves : ” droit à l’erreur ” ou ” sans faute ” ?

Françoise Robin * 1,2,3

¹ Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] (ULB) – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles, Belgique

² Haute école de Bruxelles-Brabant (HE2B) – avenue de fré 85, 1180 Bruxelles, Belgique

³ Haute Ecole Lucia de Brouckère (HELDB) – avenue Emile Gryzon 1, 1070 Bruxelles, Belgique

Le travail scolaire hors la classe est le lieu que nous choisissons pour repérer les normes sous-jacentes aux pratiques enseignantes qui se donnent à voir aux parents. Pour les repérer, nous analysons tout d’abord 150 devoirs scolaires. Nous avons porté notre attention sur ce qui circule de l’école vers la maison en termes de consignes, titres et contenu des devoirs afin de percevoir, à travers ceux-ci, l’attendu scolaire. Nous avons également observé et analysé sur quoi les parents portent leur attention au moment de l’accompagnement de leur enfant lors de la réalisation des tâches.

Les élèves sont en première ou deuxième année de l’enseignement primaire. Dans un contexte d’inégalités scolaires où une corrélation importante est constatée entre position sociale et position scolaire, nous avons pris le parti de nous centrer sur le point de vue des familles populaires précarisées (Périer, 2005 ; Bresson, 2007), souvent qualifiées de familles éloignées de l’univers ou de la culture scolaire. Nous avons observé douze familles au moment des devoirs, ce qui représente 156 observations dont 81 ont été enregistrées et 57 filmées. Une analyse de contenu et de discours a été réalisée sur le texte des interactions entre parents et enfants.

Un des traits les plus souvent mentionnés lorsqu’on définit la forme scolaire (Vincent, 1994, Joigneaux, 2011), c’est l’importance des ” règles ”. C’est en lien avec cette caractéristique que Lahire (2008) explique la possibilité de ” fautes ” à l’école. Ce sont en effet, écrit-il, les règles qui fixent les écarts à la norme et ceux-ci ne peuvent apparaître que si le savoir se présente selon un modèle explicite et objectif. ” Faute ” et ” règle ” ne seraient alors que ” les deux faces d’une même pièce ” (p. 25). Un autre trait de la forme scolaire ou ” forme didactisée de transmission ” (Rey, 2011) est l’existence d’un lieu et d’un temps réservés à l’apprentissage, hors de la pratique. De ce fait, ce mode de transmission rend possible l’erreur. ” Les contraintes et les enjeux de la pratique réelle telle qu’elle s’exerce ordinairement dans la société sont suspendus et le novice peut faire des erreurs sans que celles-ci n’aient de conséquences dommageables ” (Rey, 2011, p. 35). Cependant, si, depuis cinq siècles, l’erreur est reconnue comme inhérente aux processus d’apprentissage, il semble que, dans le cadre scolaire, l’erreur est encore et toujours pour l’élève une faute souvent mal vécue et sanctionnée (Giordan, 2013).

Nos résultats nous amènent à penser que le travail scolaire hors la classe tel que nous l’avons observé ne permet pas de faire circuler la norme de la pédagogie de l’erreur jusque dans les familles éloignées de l’école. Nous ne pouvons affirmer, à ce stade, que cette norme soit partagée par les enseignants, les élèves et leurs parents, ni qu’elle soit porteuse de conflits. Nous espérons que cette recherche pourra alimenter les débats afin que le traitement des ” erreurs/fautes ” dans la classe puisse être clarifié dans un contexte où, chacun le sait, l’erreur/faute est sanctionnée par des notes. Ces notes ont pour conséquence l’échec et de la réussite scolaire et un impact

*Intervenant

important sur la vie sociale de manière plus générale.

Bibliographie

Bresson Maryse (2007), *Sociologie de la précarité*, Paris. Armand Colin.

Giordan André (2013), " Une évidence, pourquoi tant de résistances ? ", dans dossier thématique, *L'erreur en pédagogie*, Ecole changer de cap.

Joigneaux C. (2011) " La forme scolaire " in Rayou & Van Zanten, *Les 100 mots de l'éducation*, PUF

Lahire Bernard (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*, Rennes. Presses universitaires de Rennes.

Périer P. (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes.

Rey B. (2011). Travail enseignant et transmission scolaire. *Recherches en éducation*, 10, 34-44.

Vincent G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, PUL, Lyon

Mots-Clés: pratiques enseignantes, devoirs scolaires, pédagogie de l'erreur

Les préconceptions en didactique des sciences: constamment affinées, si peu exploitées

Raoul Sommeillier* , Frédéric Robert †‡ ¹

¹ Université Libre de Bruxelles (BEAMS Department) – 50 Avenue FD Roosevelt - B-1050 Brussels, Belgique

Un concept bien connu en didactique des sciences est celui de préconception. Fondé notamment par Piaget et Bachelard au début du XXe siècle, son essence est de considérer que l'élève n'arrive pas vierge dans une séquence d'apprentissage : ses connaissances préalables peuvent entrer en contradiction avec les connaissances à enseigner, jusqu'à constituer un obstacle résistant sévèrement à l'apprentissage. Un enseignement efficace demande donc de prendre en compte ces préconceptions.

Ce concept a souvent été étudié et approfondi. L'efficacité de son exploitation en didactique des sciences a été démontrée à de multiples occasions. Or force est de constater que dans la pratique de la classe, en primaire ou en secondaire comme dans l'enseignement supérieur, ce concept reste largement sous-utilisé voire ignoré.

Pour en témoigner, nous retracerons rapidement comment, sur une durée d'un siècle (de 1920 à nos jours), il a été progressivement enrichi mais aussi oublié et réinventé, au travers de six courants de recherche relevant autant de la littérature francophone qu'anglophone. En particulier, nous évoquerons et situerons les unes par rapport aux autres les notions de : préconceptions, " alternative conceptions/anchoring conceptions ", p-prims, " troublesome knowledge/threshold concept ", obstacles cognitifs, et théorie du " conceptual change ".

Nous illustrerons aussi comment nous avons utilisé ce concept pour dériver une séquence d'enseignement qui améliore sensiblement la maîtrise d'une compétence-clé en sciences de l'ingénieur : la résolution de circuits électriques. Dans une expérience que nous avons menée dans une classe de 180 polytechniciens de 2e année de bachelier à l'université, le taux de réussite d'exercices de résolution de circuits passe de 50% à 75% en utilisant une séquence d'enseignement centrée sur les préconceptions (méthode " predict-observe-explain ").

Ceci nous permettra finalement de nous interroger : comment se fait-il qu'un concept déjà largement ancien et dont l'efficacité a largement été documentée en recherche soit si peu appliqué dans la pratique de l'enseignement ? Comment se fait-il même qu'il doive être réinventé sans cesse, la recherche poussant toujours plus loin son exploration théorique, sans pour autant que ses principes de base ne soient exploités plus largement ?

Entre autres références :

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF

Bachelard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique. *Esprit Scientifique (Vrin. Paris)*

*Auteur correspondant: raoul.sommeillier@ulb.ac.be

†Intervenant

‡Auteur correspondant: frobert@ulb.ac.be

- Brousseau, G. (1989). Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques. *Construction des savoirs. obstacles et conflits*.
- Bull, S., Jackson, T.J., & Lancaster, M.J. (2010). Students' interest in their misconceptions in first-year electrical circuits and mathematics courses. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 47(3), 307-318.
- Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of research in science teaching*, 30(10).
- DiSessa, A. A. (1993). Toward an epistemology of physics. *Cognition and instruction*, 10(2-3).
- Gilbert, J. K., Osborne, R. J., & Fensham, P. J. (1982). Children's science and its consequences for teaching. *Science education*, 66(4).
- Hamza, K. M., & Wickman, P.-O. (2008). Describing and analyzing learning in action: An empirical study of the importance of misconceptions in learning science. *Science Education*, 92(1), 141–164.
- Meyer, J. H., & Land, R. (2006). Threshold concepts and troublesome knowledge. *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*.
- Strike, K. A., & Posner, G. J. (1985). A conceptual change view of learning and understanding. *Cognitive structure and conceptual change*, 211, 231
- Viennot, L. (1979). Spontaneous reasoning in elementary dynamics. *European Journal of Science Education*, 1(2)
- Vosniadou, S. (2006). The conceptual change approach in the learning and teaching of mathematics: An introduction. In *Proceedings, 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1)
- Vosniadou, S. (2012). Reframing the classical approach to conceptual change: Preconceptions, misconceptions and synthetic models. In *Second international handbook of science education* (p. 119–130). Springer.

Mots-Clés: préconception, obstacle cognitif, didactique des sciences

Vers une autre façon d’aborder la difficulté scolaire : des RCD de deuxième génération.

Sylvie Van Lint - Muguerra * ¹, Elsa Roland *

1

¹ Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] (ULB) – Avenue Franklin Roosevelt 50 - 1050 Bruxelles, Belgique

Contexte : L’école, par l’importance attribuée à l’évaluation, est aujourd’hui sous le joug d’une ”contradiction irréductible” : elle hiérarchise plus qu’elle n’émancipe (Nordmann, 2008). Toutefois, la Fédération Wallonie Bruxelles (Belgique) a voulu entrer dans une logique progressiste en développant, dans 23 établissements volontaires, un nouveau paradigme pour l’évaluation au deuxième degré de l’enseignement secondaire. Plusieurs axes ont été définis mais nous nous intéresserons spécialement au dispositif baptisé ”RCD pour remédiation – consolidation – dépassement”, mis en avant dans le Pacte.

Problématique : Dans 23 établissements secondaires du réseau WBE, des dispositifs de ”RCD pour remédiation – consolidation – dépassement” ont été créés et mis en place pour tenter d’apporter une réponse aux difficultés scolaires. Toutefois, le manque de définition de ce dispositif et l’application concrète donnent lieu à une controverse. Du côté des élèves, ils affirment ne pas choisir eux-mêmes de s’inscrire dans le dispositif qui leur convient (soit R, soit C, soit D), ce qui d’une part, les empêche de s’autoévaluer et, d’autre part, ne leur permet pas de se sentir responsables de leurs apprentissages. De manière générale, les élèves souhaitent également que les RCD soient mieux adaptés aux difficultés de chacun. Il semble que, dans la majorité des écoles, seuls des dispositifs de remédiation aient été proposés aux élèves. On peut se demander si ce choix a été fait préalablement ou au regard des difficultés des élèves. De plus, dans plusieurs écoles, ce ne sont pas des petits groupes qui ont été constitués mais les classes sont restées entières. Il nous a donc semblé judicieux de discuter avec les enseignants afin d’établir ce qui fonctionne et peut être concrètement réalisé sur le terrain pour les ”RCD” en tant que dispositif proposé dans le Pacte.

Origine et caractéristiques de l’innovation proposée : Un travail collaboratif avec des petits groupes d’enseignants volontaires dans 5 établissements secondaires du réseau WBE a commencé par une mise en commun des actions entreprises dans le cadre des RCD de leur établissement. Les chercheurs ont ensuite proposé une réflexion autour des résultats de recherche à propos tant de la remédiation que de la différenciation (Kahn, 2010, 2015). En effet, la plupart des dispositifs imaginés pour la remédiation n’ont pas portés de fruit significatifs. En cause, deux dérives aussi problématiques l’une que l’autre :

- le renvoi de la question de l’hétérogénéité aux seuls moments de remédiation laissant pendant les périodes ” ordinaires ” s’installer de véritables inégalités d’apprentissage ;

*Intervenant

- la transformation de groupes de remédiation, de consolidation ou de dépassement en véritables groupes de niveau ayant une réelle stabilité et conduisant ainsi à la stigmatisation des élèves.

Après avoir débattu des principales dérives, nous avons proposé l'idée de présenter aux classes une tâche complexe (Bautier, 2006; Bernardin, 2017) à résoudre collectivement pour permettre de faire fonctionner ensemble la remédiation, la consolidation et le dépassement, sans discriminer les élèves. En effet, même chez les "bons" élèves, ceux qui ont automatisés les savoirs et les savoir-faire, la mobilisation reste bien souvent problématique ; la tâche leur permet donc un dépassement. Les RCD, centrés autour de la résolution d'une tâche complexe, permettraient aux élèves qui ont relativement bien automatisé les savoirs et savoir-faire mais ont des difficultés à interpréter correctement une tâche (cadrages hyper-scolaire ou hyper pragmatique) de faire de la consolidation. Enfin, cela permettrait également à ceux qui ne se sont pas engagés dans l'automatisation de savoir-faire et/ou la compréhension des savoirs de comprendre la nécessité d'acquérir et d'automatiser les savoirs et les savoir-faire pour résoudre la tâche et donc de faire de la remédiation.

Réflexion sur le caractère innovant et perspective d'apport pour la recherche : En permettant aux élèves de travailler ensemble, ceux-ci pourraient apprendre les uns des autres (aussi bien pour l'automatisation des savoirs et des savoir-faire que pour la mobilisation), ce qui en retour permettrait à chacun d'entre eux d'être, tour à tour, dans un processus de remédiation, de consolidation ou de dépassement.

Néanmoins, un certain nombre de conditions nécessaires pour ne pas glisser vers les dérives des dispositifs " classiques " de remédiation seront discutés.

Mots-Clés: difficulté scolaire, RCD, tâches complexes

Actionbound et ses jeux de piste: la technologie mobile au service de l'apprentissage des langues

Julie Van De Vyver * ¹, Fanny Meunier * ^{† 1}, Carole Delforge * ^{‡ 2}, Alice Meurice * ^{§ 1}, Nathalie Delvigne * ^{¶ 3}

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

² Université de Namur [Namur] – Rempart de la Vierge 8, 5000 Namur, Belgique

³ HE Vinci (ENCBW) – Louvain-la-Neuve, Belgique

Dans le cadre des travaux du "Pacte pour un enseignement d'Excellence" en Fédération Wallonie-Bruxelles, notre consortium langues modernes, composé de chercheurs et assistants chercheurs des Hautes Ecoles Francisco Ferrer, Vinci, Louvain en Hainaut et de l'Université catholique de Louvain, est chargé de collecter, tester, développer et valider une série d'outils et de dispositifs innovants, en accord avec les avancées de la recherche en pédagogie et didactique des langues modernes. Le travail réalisé se fait également en collaboration étroite avec une chercheuse du consortium numérique (UNamur).

L'utilisation du numérique en classe est régulièrement au coeur des débats pédagogiques et est un élément central du Pacte dont un des axes stratégiques vise notamment à réussir la transition numérique (Avis no3, p.89 : 2017). Une partie des travaux de notre consortium est donc dédiée à l'évaluation d'outils et dispositifs numériques. Celle-ci porte, d'une part, sur l'efficacité de l'outil pour l'acquisition des langues et, d'autre part, sur le niveau d'intégration des technologies dans l'apprentissage des langues. En nous basant sur plusieurs modèles théoriques dont le modèle SAMR (Puentedura: 2013) et le modèle TPCCK (Mishra & Koehler: 2006), nous pourrions par exemple déterminer si le dispositif permet l'élaboration d'une tâche inconcevable sans la technologie ou s'il remplace simplement l'outil papier dans une tâche identique avec ou sans amélioration.

Dans le cadre de notre présentation, nous avons travaillé avec des futurs enseignants en langues pour le primaire et les trois premières années du secondaire afin de proposer un jeu de piste sur tablette à des élèves de cinquième primaire dans le cadre du cours de néerlandais. Ce jeu sera co-construit sur l'application Actionbound par ces futurs professeurs, sous la supervision de notre équipe d'experts et il fera voyager les élèves dans les différentes salles du musée Hergé à Louvain-la-Neuve. Le dispositif sera testé sur des tablettes par un premier groupe et sur papier pour un deuxième groupe.

Notre objectif principal est de valider l'intérêt pédagogique et la plus-value de l'outil (Actionbound) afin que les enseignants bénéficient d'un instrument professionnel adapté à la réalité de leur classe de langue. Les différentes données récoltées permettront donc d'évaluer l'acquisition des stratégies de lecture des élèves, mais également d'analyser les perceptions des enseignants et des élèves quant à la plus-value de l'utilisation du numérique. Cette recherche vise, dans un

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: fanny.meunier@uclouvain.be

[‡]Auteur correspondant: carole.delforge@unamur.be

[§]Auteur correspondant: alice.meurice@uclouvain.be

[¶]Auteur correspondant: nathalie.delvigne@vinci.be

premier temps, à évaluer la pertinence de l'outil et les acquis d'apprentissage des élèves. Dans un deuxième temps, elle permettra l'amélioration de la formation initiale donnée aux futurs enseignants, ainsi que la formation continuée des praticiens sur le terrain.

Le dispositif est en cours de création et sera implémenté avant les vacances de printemps afin de pouvoir présenter les premiers résultats lors de la journée d'étude.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge : A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Puentedura, R. (2013). SAMR: Moving from Enhancement to Transformation. Paper presented at the AIS ICT Management and Leadership Conference, Canberra. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/03/03/>
Avis n°3 du Groupe Central (2017), Pacte pour un enseignement d'excellence.

Mots-Clés: Apprentissage des langues, mobile learning, formation, numérique

Créativité et capacité à innover : comment les développer en formation initiale des enseignants ?

Coline Vincent *¹, Nicolas Bernard *

1

¹ Haute Ecole de la Ville de Liège (HEL) - catégorie pédagogique – Belgique

Comment amener les futurs-enseignants à innover pour faire face à leurs futurs défis professionnels ?

Depuis trois ans, nous proposons en formation initiale un dispositif ayant pour visée principale de stimuler la créativité des étudiants.

Actuellement, la créativité n'apparaît pas explicitement dans le référentiel de compétences des enseignants en Belgique francophone (2000). Nous y voyons néanmoins une compétence professionnelle indispensable à développer à l'heure où l'innovation est aussi au centre des préoccupations des acteurs de l'éducation.

Un processus créatif est donc mené au sein d'activités visant à la fois une meilleure compréhension du concept et son appropriation en tant que démarche active et fonctionnelle. Les futurs-enseignants y développent des projets d'innovations pédagogiques en référence aux étapes d'un modèle inspiré de plusieurs modèles du processus créatif (Howard, Culley & Dekoninck, 2008 ; Wallas, 1926).

Les activités proposées dans ce cadre visent donc le développement de la capacité à innover de nos étudiants. La créativité étant le moyen choisi pour y parvenir. Dans le cadre d'une recherche menée en 2016-17, nous avons exploré la question suivante :

Le dispositif permet-il aux futurs enseignants de faire évoluer leurs représentations du métier en y intégrant le processus créatif comme démarche fonctionnelle ?

Pour y apporter des éléments de réponse, nous avons employé une méthodologie essentiellement qualitative. La démarche mise en œuvre reposait sur l'analyse des productions des étudiants et la comparaison des réponses à un questionnaire relatif à l'usage de la créativité dans l'enseignement proposé avant et après le dispositif.

De notre point de vue, la créativité est un outil très intéressant pour apprendre à faire face à des situations problématiques ou que nous souhaiterions tout simplement faire évoluer, comme des aspects méthodologiques que chaque enseignant met en œuvre dans sa classe par exemple. Il y a donc un enjeu important à développer ce type de démarche chez les étudiants qui y sont souvent peu familiarisés. Ils sont parfois réticents ou " insécurisés " par la grande ouverture (souvent perçue comme un manque de repères) suscitée par une démarche créative, indispensable à

*Intervenant

l'innovation. Nous souhaitons donc que le dispositif proposé leur permette de dépasser ou du moins d'atténuer ces craintes et dans le même temps, d'augmenter leur sentiment de compétence face aux multiples défis qui les attendent. Nous avons donc l'ambition de toucher non seulement à leurs représentations de la créativité mais également à leur définition du métier et de leurs aptitudes à l'exercer efficacement.

De nombreuses questions restent donc à explorer quant à la mise en œuvre et à l'évaluation de l'impact de ce type de dispositif.

Mots-Clés: créativité, innovation pédagogique, formation initiale des enseignants, compétences professionnelles, préoccupations professionnelles, techniques créatives, représentations

Liste des auteurs

Alarcon-Henriquez, Alejandra, 2
André, Géraldine, 2

Barbier, Elise, 16
Baye, Ariane, 26
Belsack, Evi, 4
Bernard, Nicolas, 53
Blondeau, Marc, 6, 8
Bluge, Valérie, 26
Bocquillon, Marie, 10
Boraita, Fanny, 30
Boucenna, Sephora, 6, 8

Caffieaux, Christine, 12
Chanoine, Christophe, 12
Cherdon, Laetitia, 12
Collard, Anne-Sophie, 14
Colognesi, Stephane, 16
Colsoul, Alain, 18

Dahmouche, Hichem, 20
De Grove, Kathleen, 14
Dee, Sylvie, 6, 8
Dejaegher, Charlotte, 22
Delepière, Maud, 24
Delforge, Carole, 14, 51
Delhayé, Coralie, 24
Delhayé, Justine, 24
Deltour, Caroline, 26
Delvigne, Nathalie, 51
Depiereux, Eric, 43
Derobertmeasure, Antoine, 10
Duchêne, Sandrine, 8
Dupont, Chantal, 38

Fabry, Stéphanie, 6, 8
Ferrara, Mélanie, 28
Frénay, Benoît, 30
Friant, Nathanaël, 28

Galand, Benoît, 36
Genard, Nathalie, 12
Georges, Francois, 38
GERON, Christine, 32

Henry, Julie, 30

Hernalesteen, Alyson, 14
Heurion, Anne-Françoise, 12
Hindryckx, Marie Noëlle, 34
Hospel, Virginie, 36

Ignelzi, Audrey, 38

Jacquet, Maud, 38
Jamin, Virginie, 38

Khalife, Linda, 24

Laschet, Mélanie, 34
Latiers, Mélanie, 40

Maleux, Isabelle, 6, 8
Meunier, Fanny, 51
Meurice, Alice, 51
Michel, Aurore, 26

Peeters, Laurence, 41
Poffé, Corentin, 34
Poumay, Marianne, 38

REBETEZ, Frédérique, 8
Regnier, Maxime, 43
Robert, Frédéric, 47
Robin, Françoise, 45
ROLAND, Elsa, 49
Romainville, Marc, 43

SACRÉ, Anne, 32
Schloesser, Grégory, 38
Scinta, Manu, 24
Sommeillier, Raoul, 47

Van de Vyver, Julie, 51
VAN LINT - MUGUERZA, Sylvie, 49
Van Nieuwenhoven, Catherine, 16
Vanoutrive, Johan, 6, 8
Vincent, Coline, 53

Wantiez, Patricia, 12
Wattiez, Rudi, 16
Wera, Yannic, 38

