

Sommaire

Éditorial.....	3
----------------	---

VOLET 1 - *Université d'été du Cifen*

Allocution de M. Albert Corhay, Recteur de l'Université de Liège.....	6
Mise en perspective et présentation du programme de la journée	8
Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage	12
Et si, pour mieux saisir la complexité de la pratique, nous passions par l'écriture ?	21
Parcours professionnels et dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions	30
Compte rendu de l'atelier « Entretiens de stages »	40
Compte rendu de l'atelier « Récits de pratiques enseignantes »	42
Compte rendu de l'atelier « Questionnaires et entretiens »	44

VOLET 2 - *Les 20 ans du Cifen*

Bienvenue, par Germain Simons, Président du Cifen.....	47
Allocution de M. Albert Corhay, Recteur de l'Université de Liège.....	48
Le Cifen actuel en cinq points	50
Naissance et enfances du CIFEN	55
Réformes de l'agrégation et mise en place du CAPAES. Quel bilan ?	58
Trois chantiers prioritaires pour le Cifen.....	62
Quelles perspectives d'avenir pour le Cifen ?	64
Témoignage d'un jeune enseignant	68

VOLET 3 - *Échos de la recherche*

Échos de la recherche au sein du CIFEN	77
Le rôle de l'évaluation dans la formation des futurs enseignants : échos d'une table ronde organisée au colloque de l'ADMÉE 2016	75
Note de lecture sur l'ouvrage : Faire apprendre l'histoire de J.-L. Jadoulle.....	78

Cette publication applique les recommandations du Conseil supérieur de la Langue française.

VOLET 4 - *Ainsi fit le Cifen*

Quand de jeunes enseignants prêtent serment... ..	85
Compte rendu de la deuxième rencontre entre le Cifen et les maîtres de stage du 18 novembre 2015	86
Compte rendu de l'après-midi d'échanges entre futurs régents (Bac 2 et 3), Masters à finalité didactique et AESS, en biologie et en chimie à Liège	89
Compte rendu de la matinée d'échanges entre futurs régents en langues germaniques (Bac 3) et étudiants de Master 2 à finalité didactique en langues modernes à l'ULg	91
Bref compte rendu de l'Université d'été interne du Cifen du 27 mai 2016	92
Oh Maggy, comme tu le sais... ..	93
Peindre Maggy en quelques traits... de caractère	94

VOLET 5 - *Hommage à Antoine Roosen*

Hommage à Antoine Roosen	96
--------------------------------	-----------

Éditorial

Germain SIMONS

Service de didactique des Langues et littératures modernes – Cifen – Université de Liège

Jacqueline BECKERS

Cifen – Université de Liège

Séverine DE CROIX

Service de didactique du français, langue première
Cifen – Université de Liège

Corentin POFFÉ

Service de didactique des sciences biologiques
Cifen – Université de Liège

Ce numéro 2 de *Didactiques en pratique* est articulé autour de cinq volets.

Le premier volet comporte les **actes de l'Université d'été 2015** : *Insertion professionnelle et parcours enseignants*, qui s'est tenue le vendredi 28 août 2015 au Sart-Tilman à Liège. Ce volet comprend huit textes : l'allocution d'A. Corhay, Recteur de l'Université de Liège, la mise en perspective et présentation de la journée par G. Simons, Président du Cifen, les trois conférences de la matinée (K. Balslev, Université de Genève ; R. Pasquini, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud ; Th. Perez-Roux, Université de Montpellier 3) et, enfin, un bref compte rendu de chacun des trois ateliers de l'après-midi, animés par les conférenciers, en partenariat avec une équipe du Cifen. Relevons que cette Université d'été, qui a accueilli plus de 110 personnes, a été rehaussée par la présence des deux Ministres chargés de l'enseignement : Madame J. Milquet, Ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance et Monsieur J.-Cl. Marcourt, Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et des Médias.

En 2015, le Cifen fêtait ses vingt ans d'existence et il nous a paru important de « marquer le coup ».

Le deuxième volet porte donc sur la cérémonie commémorative des **20 ans d'existence du Cifen**, organisée le 28 août 2015, dans le prolongement de l'Université d'été. Les textes suivent le déroulement chronologique de la soirée qui comportait deux parties distinctes : une partie officielle et une

partie festive. La première partie a débuté avec le discours du Recteur, suivi de celui du Président du Cifen. Ensuite, P. Janssens, Rédactrice en Chef du *15^e jour du mois*, a animé une table ronde intitulée : *Passé, présent et futur du Cifen*, à laquelle ont participé les trois anciens présidents – A. Motte (de 1995 à 1999), B. Mérenne (de 1999 à 2009), J. Beckers (de 2009 à 2013) – et le président actuel : G. Simons. La parole a ensuite été donnée au public qui pouvait poser des questions, partager ses réflexions ou encore apporter un témoignage en lien avec le Cifen. Un ancien étudiant, aujourd'hui enseignant, a témoigné sur la formation qu'il a reçue à l'AESS en géographie et sur ce qu'elle lui a apporté pour l'exercice de sa profession. La deuxième partie de la soirée fut résolument festive puisqu'il s'agissait d'un apéritif, suivi d'un cocktail dinatoire, agrémentés du concert d'un groupe de jazz manouche.

Le troisième volet, intitulé « **Échos de la recherche** », commence avec la rubrique éponyme où les membres du Cifen font état de leurs publications récentes dans le domaine de la didactique. Ensuite, nous proposons le compte rendu d'une table ronde à laquelle deux de nos membres, A. Fagnant et M.-N. Hindryckx, ont participé dans le cadre du Colloque de l'Admée-Europe 2016 (Association pour le Développement des Méthodologie d'Évaluation en Éducation) qui portait sur le rôle de l'évaluation dans la formation des futurs enseignants. Enfin, I. Sente (Cifen) propose la recension d'un ouvrage scientifique dans le domaine de la didactique de l'histoire, celui de J.-L. Jadouille (Faculté de Philosophie et Lettres/Cifen) : *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*, paru chez Érasme en 2015.

Le quatrième volet, intitulé « **Ainsi fit le Cifen** », reprend, dans l'ordre chronologique, les principales activités qui ont été organisées par le Centre lors de l'année académique 2015-2016 : la prestation du serment de Socrate pour les diplômés de 2014-2015, la deuxième séance de rencontre officielle avec les maîtres de stages, deux séminaires organisés avec les Hautes Écoles de la région liégeoise (en sciences et en langues modernes) et l'Université d'été interne du Cifen. Ce volet se clôt avec deux

textes en l'honneur de M. Schneider, Professeure de didactique des mathématiques à l'ULg et membre du Cifen qui sera admise à la retraite à la fin du mois de septembre 2016.

Enfin, le **cinquième volet** rend **hommage à Antoine Roosen**, Professeur ordinaire honoraire de l'ULg, qui nous a quittés le 17 février 2016. M. Roosen, qui participait encore, avec son épouse Berthe, à notre Université d'été 2015 et à la cérémonie des 20 ans du Cifen, fut, entre autres, titulaire du cours de *Méthodologie générale* à l'ULg et Directeur du Centre interdisciplinaire de formation des formateurs de l'ULg (CIFFUL) qu'il fonda en 1990. Dix textes composent ce dernier volet : les deux textes lus à la cérémonie d'adieu à Robermont (J.

Therer et J.-P. Pourtois) suivis d'une mosaïque de huit petits textes rédigés par des collègues et amis qui tenaient à rendre un dernier hommage à M. Roosen.

En tant que Comité éditorial, nous vous souhaitons une excellente lecture de ce deuxième numéro de *Didactiques en pratique*. Nous profitons de l'occasion pour préciser que les propositions de contributions (article scientifique dans le domaine de la didactique, récit de pratique innovante dans l'enseignement ou en formation, recension d'ouvrages ou d'articles scientifiques dans le domaine de la didactique...) doivent être envoyées au Comité éditorial au plus tard pour le 23 décembre 2016 à l'adresse suivante : corentin.poffe@ulg.ac.be.

VOLET 1
UNIVERSITÉ D'ÉTÉ DU CIFEN



Allocution de Monsieur Albert Corhay, Recteur de l'Université de Liège

**Madame la Ministre,
Monsieur le Ministre,
Monsieur le Président du Cifen,
Chères et chers collègues,
Chères amies, chers amis,**

C'est avec grand plaisir que j'ai accepté l'invitation qui m'a été faite d'ouvrir cette 17^e Université d'été du Cifen, d'autant que cette année 2015 est particulière puisque le Centre fête ses 20 ans d'existence officielle ! Vingt ans déjà, et j'aperçois dans la salle ses anciens présidents, Mmes Beckers et Mérenne et M. Motte qui ont créé et dirigé ce Centre interdisciplinaire, unique en Belgique francophone. Je souhaiterais profiter de cette occasion pour les remercier chaleureusement, ainsi que leurs équipes, et les féliciter pour le travail remarquable qu'ils ont accompli tout au long de ces années.

Avant d'aborder brièvement la thématique de cette journée d'études, je souhaiterais rappeler l'intérêt que les autorités de l'Université de Liège ont toujours porté à cette manifestation scientifique annuelle. L'Université d'été du Cifen est un événement qui rassemble de nombreux acteurs de la communauté éducative autour d'une même problématique : des chercheurs, des enseignants du secondaire, des Hautes Écoles et de l'Université, des chefs d'établissement, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des étudiants fraîchement diplômés ou sur le point de l'être. Des manifestations de ce type, qui réunissent autant de responsables et d'acteurs différents de l'éducation, ne sont pas si fréquentes et cela mérite déjà d'être souligné. Par ailleurs, la formule choisie par les organisateurs de cette Université d'été qui consiste à alterner des exposés de cadrage théorique et des ateliers, me semble parfaitement indiquée pour permettre une appropriation des résultats de la recherche et un partage de savoirs et d'expériences.

Venons-en à présent à la thématique de la journée : « L'insertion professionnelle et les parcours enseignants ». Dans ce bref discours d'ouverture, j'aborderai exclusivement le premier axe, celui de « l'insertion professionnelle » car c'est avant tout dans celui-ci – plus que dans « les parcours enseignants » – que l'Université a, comme tous les opérateurs de la formation initiale, un rôle important à jouer. De manière générale, la dimension professionnelle de la formation universitaire n'est pas une nouveauté ; elle existe depuis toujours, parallèlement à la formation scientifique, dans des disciplines comme la médecine, la kinésithérapie, la logopédie, les formations d'ingénieurs et de vétérinaires, pour ne prendre que quelques exemples évidents.

Cette dimension professionnelle est aussi inhérente à la formation des futurs enseignants du secondaire supérieur, organisée dans les Agrégations et les Masters à finalité didactique. À l'ULg, ce sont 18 disciplines qui sont concernées, des mathématiques au français langue première, en passant par les sciences, l'éducation physique et sportive, les sciences sociales... Plus de 400 étudiants choisissent ces études chaque année et on observe une augmentation de près de 20 % ces deux dernières années, ce qui est sans doute lié – outre la qualité de notre formation – à la pénurie d'enseignants dans certaines disciplines et à une certaine stabilité de l'emploi dans l'enseignement secondaire.

Depuis la réforme de l'Agrégation en 2001, le programme s'est considérablement étoffé. Aujourd'hui, il représente 30 crédits, soit 315 heures de cours, stages et exercices didactiques. Les choix qui ont été faits à l'ULg, à l'époque de cette réforme, ont été d'accorder la priorité au volet pratique de la formation à travers un accroissement du volume des stages, mais aussi à travers la création de séminaires amenant les étudiants à réfléchir sur leurs pratiques. Le volet « didactique disciplinaire » s'est par ailleurs progressivement développé pour représenter aujourd'hui près de 50 % du cursus. Même si ce dispositif de formation est perfectible, force est



de constater qu'il a énormément évolué au cours de ces quinze dernières années et qu'il prépare sans doute mieux à la profession d'enseignant qu'il ne le faisait auparavant. Enfin, rappelons que l'Université participe aussi activement à la formation pédagogique des professeurs des Hautes Écoles, à travers le CAPAES, le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur, aujourd'hui coordonné par l'IFRES, l'Institut de formation et de recherche de l'enseignement supérieur. Dans ce domaine aussi, le cursus a été profondément réformé ces dernières années pour optimiser l'offre de formation.

Pour accompagner la réforme de l'AESS, notre institution a déployé de nombreux moyens. Citons, par exemple, la création de charges académiques complètes dans certaines didactiques disciplinaires et de postes d'assistants, ainsi que la rémunération d'heures prestées par des « moniteurs pédagogiques », c'est-à-dire des professeurs expérimentés du secondaire. Relevons également que, depuis deux ans, l'ULg rémunère, sur fonds propres, les heures prestées par les maîtres de stages qui accompagnent nos étudiants dans l'exercice de leur future profession. Certes, des moyens supplémentaires sont sans doute nécessaires dans certains secteurs, mais force est de constater que l'Université de Liège a pris ses responsabilités dans ce domaine.

Cependant, si on en juge par des statistiques récentes, les efforts qui ont été consentis au niveau de la formation initiale, tant à l'Université qu'en Haute École, ne suffisent pas pour faciliter l'insertion professionnelle de tous leurs diplômés, puisque 35 % des enseignants de la FWB quittent la profession dans les cinq ans, dont 19 % la première année. Relevons toutefois que le « taux de sortie » est trois fois plus important parmi les non-déten-

teurs d'un diplôme pédagogique que parmi ceux qui en détiennent un, ce qui est rassurant et valorisant pour les opérateurs de formation initiale.

Cela étant, la formation initiale des enseignants gagnerait sans doute à être encore renforcée, voire réformée pour mieux rencontrer les besoins de ce métier qui a énormément évolué au cours de ces vingt dernières années. Notre institution est, avec tous les autres opérateurs de formation, activement engagée dans cette réflexion et, au niveau du Pôle, différentes collaborations voient le jour, notamment entre notre Institution et les Hautes Écoles, ce dont je me réjouis.

Si les opérateurs de formation initiale ont un rôle important à jouer dans cette facilitation de l'insertion professionnelle, il convient de rappeler que d'autres acteurs interviennent une fois l'étudiant diplômé : les pouvoirs organisateurs, les directions, l'inspection, les conseillers pédagogiques, les opérateurs de la formation continue, les collègues enseignants. Tous ont un rôle essentiel à jouer pour accompagner au mieux les enseignants novices dans leurs premiers pas professionnels. Cette Université d'été est donc une occasion unique d'initier la réflexion sur cette thématique fondamentale qui nous concerne tous, directement ou indirectement, en tant qu'acteurs du système éducatif mais aussi en tant que parents.

Au nom de notre Institution, je tiens à vous remercier chaleureusement d'être venus si nombreux en cette fin du mois d'août débattre de cette question essentielle et j'espère que cette Université d'été sera fructueuse. D'ores et déjà, je vous souhaite à tous une excellente rentrée scolaire et je cède à présent la parole à M. Simons, Président du Cifen.

Mise en perspective et présentation du programme de la journée

Germain SIMONS
Cifen
Université de Liège

**Madame la Ministre,
Monsieur le Ministre,
Monsieur le Recteur,
Monsieur le Pro-Doyen et ancien
Président du Cifen,
Mesdames les anciennes Présidentes
du Cifen,
Chères et chers collègues,
Chères amies, chers amis,**

Étant donné, d'une part, que la thématique de ce colloque a déjà été largement introduite, sous différents angles, par Madame la Ministre et Monsieur le Ministre, ainsi que par Monsieur le Recteur, et, d'autre part, qu'elle va être développée par nos trois conférenciers dans la seconde partie de la matinée, je serai assez succinct dans la mise en perspective théorique de cette 17^e Université d'été du Cifen.

Comme le titre *Insertion professionnelle et parcours enseignants* l'indique, nous ciblons ici un double public : les enseignants néotitulaires, qui viennent d'être diplômés et entrent dans la vie professionnelle et les enseignants plus expérimentés qui ont déjà « parcouru » un chemin, plus ou moins long, dans le monde scolaire. En réalité, ce double public est celui ciblé par le Cifen puisque nous sommes non seulement responsables de la formation pédagogique *initiale* des enseignants du secondaire supérieur, mais également actifs dans le domaine de la formation *continue*.

1. Insertion professionnelle...

Comme le montrent différentes recherches, dont celle de Delvaux *et al.* (2013), 35 % des enseignants débutants quittent la profession dans les cinq ans, dont 19 % la 1^{re} année. Quand on examine de plus près ces statistiques, on constate que l'enseignement secondaire ordinaire est plus touché (44 %) que l'enseignement primaire (23,5 %). Par ailleurs, on observe que le « taux de sortie » est trois fois plus important parmi les non-détenteurs d'un diplôme pédagogique que parmi ceux qui en détiennent un. De prime abord, ce dernier constat peut paraître rassurant pour nos étudiants puisqu'ils seront détenteurs d'un titre pédagogique, mais ce pourcentage reste fondamentalement beaucoup trop élevé.

Dans la majorité des cas, les premières années d'enseignement sont marquées par « le choc du réel » (Huberman, 1989) qui trouve son origine, entre autres, dans la découverte, parfois brutale, d'autres aspects de la profession que ceux travaillés dans la formation :

- une charge de cours partielle ou complète, parfois dans plusieurs écoles ;
- des intérimis avec quelques fois des périodes sans travail ;
- des attributions de cours de temps en temps *hors* de la discipline de formation ;
- des classes qui ne sont pas toujours les plus faciles, du moins pour un enseignant novice ;
- la découverte d'autres facettes du métier que l'acte d'enseignement :
 - l'intégration dans une équipe d'enseignants ;
 - les relations avec les autorités (direction de l'école et inspection) ;
 - les conseils de classe, les délibérations ;

- les réunions de parents ;
- la participation à des activités extra-scolaires ;
- la charge administrative : cahier des « matières », notes de périodes... ;
- ...

Force est de constater que la formation initiale actuelle prépare essentiellement à la *conception* de l'enseignement (plans de séquences, leçons détaillées), à l'*acte* d'enseignement lui-même, et au *retour réflexif* sur cet acte d'enseignement. En revanche, elle prépare peu, voire pas du tout, aux autres volets de la profession que nous venons d'énumérer. Relevons que ce n'est pas là une fatalité car notre système éducatif aurait pu, et peut encore, opter pour un dispositif de formation qui comporte, du moins dans un second temps, la prise en charge d'un quart ou d'un mi-temps d'enseignant, en autonomie (partielle), ce qui impliquerait que les étudiants se familiarisent avec les facettes susmentionnées.

Selon certains chercheurs, les premières années d'enseignement sont marquées par la « survie » et la « découverte » (Beckers, 2008, De Sterck *et al.*, 2010, Huberman, 1989). La survie se caractérise par le tâtonnement, la préoccupation de soi-même, l'appréhension (« Est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe. La découverte est marquée par l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin ses propres classes, son programme et le sentiment de faire partie d'un corps de métier constitué. Ces mêmes recherches montrent que l'entrée dans la profession influence considérablement la suite de la carrière. Par conséquent, s'il est important d'attirer des personnes vers la profession, il faut encore que les enseignants ne quittent pas celle-ci après y être entrés et qu'ils s'y épanouissent autant que possible.

Si, comme je l'ai esquissé avant, les opérateurs de formation initiale ont une responsabilité dans l'insertion professionnelle de leurs anciens étudiants, ils ne sont évidemment pas les seuls. En effet, les responsables politiques en charge de l'enseignement, les directeurs d'école, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les opérateurs de formation continue, les collègues enseignants ont tous un rôle à jouer pour faciliter cette insertion, sans oublier, bien sûr, l'enseignant novice lui-même.

Quatre questions centrales baliseront le travail par rapport à cette première thématique :

- *Que sait-on de cette période critique qu'est l'insertion professionnelle ?*
- *Jusqu'où et comment cette insertion professionnelle influence-t-elle le parcours professionnel ultérieur ?*
- *Que pouvons-nous faire, chacun à notre niveau, pour faciliter l'insertion professionnelle des collègues néotitulaires ?*
- *Que peut faire l'enseignant néotitulaire pour s'intégrer au mieux dans son lieu de travail tout en se protégeant ?*

2. ... et parcours enseignants

On peut identifier différents parcours professionnels dans le monde de l'enseignement :

- rester enseignant dans un même niveau d'enseignement tout au long de sa carrière (par exemple, dans le secondaire) ;
- passer, en tant qu'enseignant, d'un niveau d'enseignement à un autre (par exemple du secondaire au supérieur) ;
- passer de la profession d'enseignant à celle de conseiller pédagogique, d'inspecteur, de proviseur, de chef d'établissement... ;
- mener un parcours simultané dans l'enseignement secondaire et en Haute École/à l'Université, ou dans l'enseignement secondaire et dans le privé ;
- passer de l'enseignement vers le privé ou inversement.

Relevons que le premier parcours, qui est de loin le plus fréquent, n'est pas un long fleuve tranquille pour autant. Comme le montrait déjà Huberman, cette carrière enseignante est marquée par différentes « phases » ou différents « thèmes » que l'on peut résumer librement comme suit :

- *l'entrée*, qui se traduit par le tâtonnement et la découverte ;
- *la stabilisation*, qui correspond à la nomination et à la consolidation progressive d'un répertoire pédagogique ;
- *la diversification*, qui peut conduire à une remise en question ;
- *la sérénité*, qui provient d'une certaine distanciation affective par rapport au métier ;

- le désengagement progressif, qui peut se faire de manière « sereine » ou « amère ».

La phase de *diversification* mentionnée par Huberman est, comme celle de *l'entrée* déjà commentée, particulièrement critique car c'est elle qui permet de rendre la carrière moins plane, de lutter contre un essoufflement précoce et un enkystement des pratiques. Cette diversification au cours de la carrière ne doit pas dépendre uniquement du bon vouloir de l'enseignant. En effet, elle pourrait être initiée sous différentes formes : la mise en application de nouveaux référentiels et programmes, l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement, l'utilisation de nouveaux supports (manuels) et outils didactiques (par exemple, le TBI)... Par ailleurs, nombre d'enseignants diversifient aussi leur champ d'action professionnel en s'investissant, bénévolement, pour une période plus ou moins longue, dans des activités et projets (extra-)scolaires (cabaret, pièces de théâtre, tournois divers, préparation des élèves à un examen d'entrée, excursions, visites, voyages, échanges, journées portes ouvertes/fancy-fair...) ou dans des

tâches pédagogiques et/ou administratives au sein de l'école (titulariat, coordination d'une discipline à un degré/dans un cycle donné, accueil des enseignants néotitulaires...) aussi importants que rarement reconnus..., du moins officiellement.

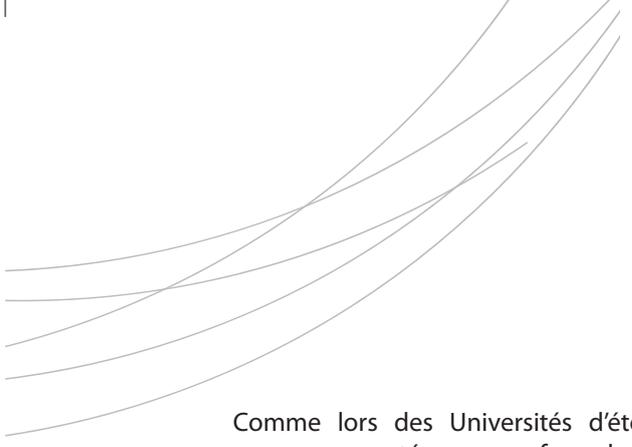
Quatre questions vont baliser notre travail dans ce deuxième axe du colloque :

- *Que sait-on des différentes trajectoires professionnelles dans le monde de l'enseignement ?*
- *Quels sont les éléments qui motivent un changement de trajectoire professionnelle ?*
- *Comment ces changements de trajectoire professionnelle sont-ils vécus ?*
- *Comment certains enseignants parviennent-ils à ne pas « s'essouffler » au cours de leur carrière ?*

3. Le programme de la journée

Pour rappel, le programme de la journée se présente comme suit :

AVANT-MIDI			
Partie I			
8h45 -9h15	Allocutions et introduction de la journée : - Allocutions des deux Ministres de l'enseignement - Allocution du Recteur de l'ULg - Mise en perspective de la journée		
9h15 -12h45	Conférences et échanges avec les participants		
	9h15 -10h15	<i>Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stages</i>	K. Balslev Université de Genève - Groupe de recherche TALES
10h15 -10h45	Pause-café		
Partie II			
	10h45 -11h45	<i>Et si, pour mieux saisir la complexité de la pratique, nous passions par l'écriture?</i>	R. Pasquini Haute École Pédagogique du Canton de Vaud - UER Enseignement apprentissage, évaluation
	11h45 -12h45	<i>Parcours professionnels et dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions</i>	Th. Perez-Roux Université de Montpellier - LIRDEF
12h45 -14h00	Lunch		
APRÈS-MIDI			
14h00 -16h00	Trois ateliers en parallèle		
	Atelier 1 : « Entretiens de stages » K. Balslev (Université de Genève) G. Simons, N. François, F. Van Hoof (ULg)		
	Atelier 2 : « Récits de pratiques enseignantes » R. Pasquini (HEP du Canton de Vaud) A. Fagnant et A. Michel (ULg)		
	Atelier 3 : « Questionnaires et entretiens » Th. Perez-Roux (Université de Montpellier) M.-N. Hindryckx, S. Noël, C. Poffé (ULg)		



Comme lors des Universités d'été précédentes, nous avons opté pour une formule mixte avec des conférences l'avant-midi et des ateliers l'après-midi. Une innovation de cette année est que la direction des ateliers a été confiée à des équipes composées des intervenants de la matinée et de représentants du Cifen.

4. Remerciements

Étant donné l'absence de plénière à la fin du colloque, je tiens à remercier dès à présent toutes les personnes qui ont contribué à la bonne organisation de cette 17^e Université d'été du Cifen :

- Mme J. Milquet, Vice-Présidente de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance ;
- Monsieur J.-C. Marcourt, Vice-Président de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et des Médias, Ministre de l'Économie, de l'Industrie, de l'Innovation et du Numérique ;
- Monsieur A. Corhay, Recteur de l'Université de Liège ;
- Les trois conférenciers de la plénière et animateurs des ateliers : K. Balslev, R. Pasquini, Th. Perez-Roux, ainsi que les co-animateurs et secrétaires des ateliers, également membres du groupe de travail « Université d'été 2015 » : A. Fagnant, N. François, M.-N. Hindryckx, A. Michel, S. Noël, C. Poffé et F. Van Hoof ;
- Mme É. Rondia, secrétaire du Cifen.

5. Bibliographie

Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.

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

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M., Marechal, Chl. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation & Formation*, e-294, 137-148.

Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement (2015). *Accueillir les enseignants débutants*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement, J.-P. Hubin (Ed.).

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 1, 5-16.

Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage

Kristine BALSLEV

Groupe de recherche *Théorie, Actions, Langage et Savoirs (TALES)*
Université de Genève

1. Introduction

Dans les formations à l'enseignement en alternance, les étudiants mettent déjà un pied dans la pratique professionnelle grâce aux stages en responsabilité. Durant ces stages s'étalant sur plusieurs semaines, les étudiants endossent provisoirement le rôle de l'enseignant et se voient confier les responsabilités d'un professionnel, tout en étant dans un cadre protégé. Le groupe de recherche TALES¹ s'intéresse depuis plusieurs années à ce qui s'apprend dans les stages et a mené une recherche portant sur un moment particulier de ceux-ci : *les entretiens tripartites*, impliquant un étudiant, un tuteur (nommé aussi formateur de terrain, maître de stage ou conseiller pédagogique) et un superviseur universitaire. Nous considérons que ces entretiens, comme d'autres éléments du dispositif de formation, contribuent à la construction de savoirs professionnels participant au processus d'insertion professionnelle. Nous avons par conséquent suivi onze étudiants dans leur dernière année de formation en recueillant l'ensemble des entretiens de stage les concernant. Par ailleurs, dans le cadre de son étude doctorale, l'un des membres de notre groupe de recherche – S. Mosquera – s'est intéressé aux parcours des étudiants, lors de leur première ou deuxième année d'emploi. Dans cette contribution, nous cherchons à montrer quelques manières d'intervenir des formateurs² – tuteurs ou superviseurs universitaires – auprès des étudiants et à mettre en discussion des différences entre monde académique et monde professionnel. Pour finir, nous présentons des éléments de parcours d'un étudiant devenu enseignant entre sa dernière année de

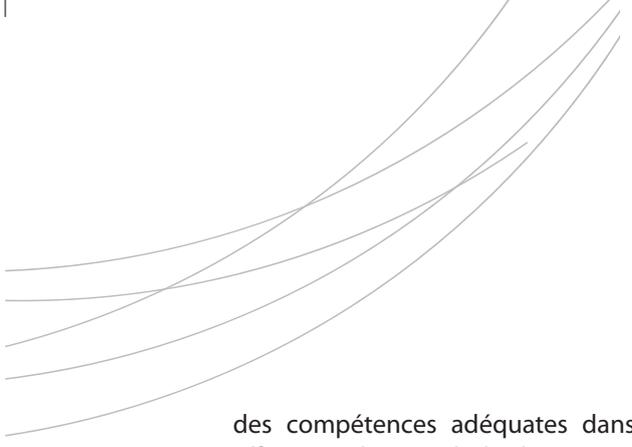
formation initiale et sa première année en fonction dans l'enseignement.

Nous faisons donc le pari d'une insertion professionnelle débutant lors de la formation initiale et non lors de l'entrée en fonction, et postulons que cette insertion n'est pas un élément objectif, mais dépend de la manière dont l'étudiant en fin de formation ou l'enseignant novice se positionne, articule les offres théoriques de la formation et les expériences de stage, intègre les questions, conseils, savoirs de ses formateurs. Considérant que le rôle des formateurs est central dans cette insertion, nous ciblons la présente contribution sur l'accompagnement de l'entrée dans la profession par ces formateurs.

Notre point de vue est celui de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996), qui s'attache à comprendre l'apprentissage dans sa dimension sociale et discursive, par l'analyse des interactions, relations sociales et cadres discursifs dans lesquels sont impliqués les étudiants et formateurs.

2. Formations en alternance, tiraillement entre théorie et pratique ou construction collective de savoirs professionnels ?

L'insertion professionnelle débute donc en formation initiale par la présence des stages qui préparent l'étudiant à son futur métier. En y ajoutant des artefacts comme les entretiens de stage, on considère qu'il ne suffit pas de faire pour apprendre mais qu'il faut aussi *prendre du recul* et *commenter* les actions menées lors du stage. Ainsi, « l'apprentissage professionnel qui peut émerger de leurs stages ne consiste pas seulement à démontrer qu'ils [les étudiants] peuvent tenir une classe en mobilisant



des compétences adéquates dans les situations effectives de travail. Ils doivent aussi se montrer capables de saisir les finalités de leur activité professionnelle, des situations récurrentes dans lesquelles cette activité se réalise, des savoirs et compétences qu'elle suppose, des dilemmes qu'elle soulève, des ressentis qui s'y nouent » (Vanhulle, 2011, p. 165). Cet apprentissage est en partie dialogique : les commentaires, questions, réflexions des formateurs et des collègues y participent pleinement. L'accompagnement par les formateurs compte donc pour beaucoup dans cet apprentissage.

Mais comment les étudiants apprennent-ils avec leurs tuteurs, selon quelle logique de formation ? Graham (2006) distingue deux modèles d'apprentissage en stage : le modèle *apprentissage* (« apprentice model ») et le modèle *laboratoire* (« laboratory model »). Dans le premier modèle, l'étudiant apprend à répondre rapidement aux situations de classe et à imiter les réponses construites par son tuteur. Cette approche renforce une conception technico-rationnelle de l'apprentissage et de l'enseignement, en réduisant la prise de décision complexe d'enseignants experts à une série de manœuvres techniques génériques. Estimant que ce modèle va à l'encontre d'un développement professionnel sur le long terme, Graham (2006), inspiré par Dewey (1904), propose un modèle expérimental de laboratoire qui requiert une observation attentive, une interprétation et une analyse des événements prenant place en classe. Cet auteur distingue les apports de l'étudiant de ceux du tuteur. Le premier vient avec des savoirs sur l'enseignement appris à travers la lecture, l'observation et l'étude. Le second apporte des savoirs issus, en partie, de sa pratique d'enseignant et propose ses théories, sa vision et compréhension personnelle ainsi que ses responsabilités professionnelles. Ensemble, par le biais d'une observation attentive, étudiants et tuteurs pourraient construire des savoirs pour l'enseignement et des pratiques professionnelles.

La formation à l'enseignement prônée les vingt, voire trente dernières années dans la plupart des formations européennes et états-uniennes met en avant l'importance d'une *pratique réflexive*. Par conséquent, le modèle « laboratoire » inspiré par Dewey et proposé par Graham devrait dominer. Ce modèle demande une posture spécifique : plutôt que de considérer le futur enseignant uniquement comme une personne qu'il faut conseiller et évaluer, il s'agit de l'appréhender comme une personne

dotée de savoirs et l'amener à questionner, décrire, analyser, interpréter des situations rencontrées lors du stage. Ces différences de postures prennent forme dans des interventions verbales. Relancer, reformuler, questionner, conseiller, répondre à la place de l'étudiant, corriger, montrer des marques d'écoute, interrompre, donner la parole, garder la parole, sont tous des actes qui favorisent certaines activités cognitives chez le futur enseignant comme écouter, justifier, expliciter, argumenter, donner son avis, juger.

La formation en alternance implique généralement l'idée d'une distinction entre « théorie » et « pratique ». Dans cette optique, tant les étudiants que les formateurs tendent à opposer l'Université (ou Haute École) à la salle de classe : l'Université est le lieu de l'étude et du jargon, la salle de classe celui de l'action et de la « vraie vie ». Si on part de cette vision dichotomique des choses, on peut se demander à quel pôle appartient l'entretien de stage : à la pratique, parce qu'il est question d'aborder ce qui se passe dans la classe, dans la « vraie vie », ou à la théorie, parce qu'on y fait usage de concepts et de modèles théoriques ? Dans cette contribution, nous cherchons à déconstruire cette vision et tentons d'appréhender les choses sous un autre angle : celui des discours qui se produisent, des ressources et des activités cognitives que les acteurs sollicitent lors de ces entretiens.

Afin d'outiller au mieux les futurs enseignants, la formation, dans son ensemble (cours à l'Université ou à la Haute École et stages et entretiens de stages sur le terrain professionnel), devrait les amener à construire des savoirs professionnels, c'est-à-dire des savoirs « censés être utiles à l'agir professionnel des futurs enseignants [qui] concernent au minimum des contenus homologués (des "matières"), un équilibre entre des savoirs culturels et professionnels au sens large, des savoirs didactiques disciplinaires et des savoirs pédagogiques » (Vanhulle & Lenoir, 2005, p. 42). Ainsi, en visant tous deux la construction de savoirs professionnels, la dichotomie entre les deux lieux pourrait être nuancée.

La représentation de l'alternance et des modèles d'apprentissage a, selon nous, un impact sur l'insertion professionnelle. En considérant les deux lieux comme distincts et opposés, l'insertion professionnelle sera rendue plus difficile, alors qu'en considérant qu'ils poursuivent une même visée, elle sera facilitée.

La plus grande différence entre le terrain professionnel et l'institut de formation réside ailleurs : dans les risques de l'apprentissage. Dans l'institut de formation, l'étudiant peut apprendre sans autre risque que celui de se mettre lui-même en échec, alors que sur le lieu d'exercice professionnel, il se trouve face à des élèves, des collègues et des parents d'élèves, envers lesquels il a des responsabilités. Ceci constitue un défi de plus pour les formateurs : faire en sorte que l'enseignant en formation construise des savoirs, tout en préservant les élèves des risques liés à cet apprentissage.

3. Rôle essentiel des tuteurs

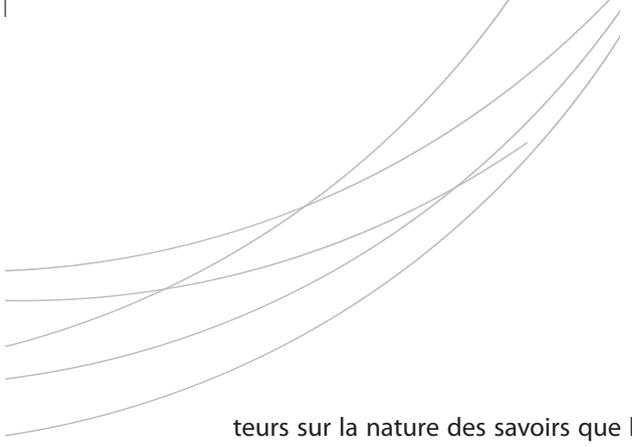
Garants de la transition entre l'institution de formation et l'institution professionnelle, les formateurs, tuteurs ou superviseurs universitaires font l'objet d'un nombre important de recherches. Celles-ci étudient, entre autres, les fonctions spécifiques de chacun des intervenant (Paul, 2002) ; les pratiques des formateurs caractérisant les fonctions de l'accompagnement (Pelpel, 2003) ; les pratiques ou les types d'entretiens menés par les tuteurs (Wang & Odell, 2002) ; les manières dont la médiation théorie-pratique est prise en charge par les formateurs dans la formation pratique en milieu scolaire (Boutet & Rousseau, 2002 ; Gervais, 1995), ou encore les effets d'une formation pour développer les compétences d'accompagnement des tuteurs dans les entretiens de stage (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008). Ces travaux montrent notamment l'importance de la formation des formateurs pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants ou des enseignants novices. La revue de littérature de Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen (2008) à propos des rôles endossés par les tuteurs dans les dialogues en situation de supervision montre que cinq aspects clés sont traités : les contenus des dialogues ; l'apport des tuteurs ; les compétences et les styles de tutorat ; les aspects temporels et les phases dans les dialogues. À partir de cette revue, les auteurs concluent que les tuteurs efficaces sont capables d'adopter plusieurs rôles dans leurs dialogues avec un étudiant. Ces dialogues ont lieu *pendant* le déroulement même de l'activité de stage, *avant* pour préparer une séquence didactique ou planifier une activité, *après* pour faire le point sur le stage.

Relevons que les recherches susmentionnées se fondent principalement sur des données langagières : enregistrements d'entretiens de stage, entretiens avec les formateurs pour connaître leurs manières d'accompagner et d'évaluer des stagiaires, échanges sur le vif lors du déroulement même d'une activité d'enseignement-apprentissage. Cette dimension langagière de l'activité des formateurs nous intéresse plus particulièrement.

4. Recherche sur les entretiens de stage

Le groupe de recherche TALES a mené une recherche entre 2012 et 2015³ sur la construction de savoirs professionnels dans les entretiens tripartites de stage, impliquant un tuteur ou un duo de tuteurs, un étudiant et un superviseur universitaire. Les données issues de ces entretiens, formatifs et certificatifs, proviennent du dispositif mis en place dans la dernière année de la formation initiale à l'enseignement primaire à l'Université de Genève. Dans cette dernière année, les étudiants prennent temporairement la place d'un enseignant durant trois stages en responsabilité. Un entretien à visée d'évaluation formative a lieu au milieu du stage et un entretien à visée d'évaluation certificative prend place après la fin du stage. Le superviseur universitaire ne vient en principe que pour la durée de l'entretien et ne voit donc pas l'étudiant agir dans la classe avec les élèves, ou encore avec les parents ou avec les collègues. Dans ces entretiens, l'étudiant est censé faire appel tant à sa formation académique qu'à son expérience de stage. L'entretien certificatif dure entre soixante et nonante minutes et débute en principe avec la présentation d'une analyse de pratique ou d'une problématique choisie et prise en charge par l'étudiant. Celui-ci prend la parole sous la forme d'un exposé durant environ quinze minutes, ensuite a lieu un échange entre les trois interactants, enfin le stage et l'analyse de la pratique sont évalués de manière certificative par les deux formateurs.

Ces entretiens ont été étudiés à l'aide d'une grille d'analyse de discours d'apprentissage professionnel (Vanhulle, 2013, grille ADAP) qui permet de faire ressortir 1) ce qui est dit pendant l'entretien et 2) la manière dont le contenu est énoncé ; en considérant que ces éléments constituent des indica-



teurs sur la nature des savoirs que les étudiants et les enseignants novices construisent. Les catégories de cette grille concernent, entre autres, les thématiques traitées lors de la présentation de l'analyse de pratiques (par exemple, la différenciation, la gestion de classe, la planification de séquences didactiques, l'autorité, la relation avec les élèves). Pour appréhender la manière dont ces contenus sont énoncés, une partie des catégories de la grille concerne les opérations réflexives ou les actions menées par les énonciateurs (par exemple, « se rendre compte », « penser », « comprendre », « faire », « planifier », « élaborer »...), la gestion du discours par l'énonciateur (cfr reprises, retours, reformulations), les rôles endossés par l'énonciateur ou encore les régulations inférées des énoncés. Ce dernier point mérite une explication. Si l'on considère que la mise en discours permet l'émergence, la consolidation ou la transformation de savoirs professionnels, alors des bribes de ces mouvements devraient être perceptibles grâce à l'analyse de discours. Ainsi, nous décelons des régulations de conceptions (par exemple, « pour moi la différenciation c'est surtout une question de gestion de rythmes différents... »), d'actions (cfr « c'est pour la raison suivante que j'ai préparé des exercices différents »), de valeurs (cfr « [...] mais je me pose des questions sur l'inégalité que ce choix risque de créer »). Le discours donne accès à deux facettes des régulations : les régulations déjà effectuées et narrées par les étudiants (cfr « après avoir vu que ce travail était trop facile, j'ai décidé de faire écrire un texte aux élèves » ou « j'ai compris autrement ce qu'est réellement la différenciation », ou « je me suis rendu compte que j'avais été injuste ») et les régulations émergeant en cours de dialogue, c'est-à-dire des changements perceptibles lors du déroulement même de l'échange. Ces régulations sont plus rares. Nous présentons ci-dessous quelques résultats concernant les interventions des formateurs.

5. Quand les étudiants se retrouvent dans une posture passive

Bien qu'étant le sujet même des entretiens, les étudiants occupent parfois une place passive dans les entretiens (Balslev, Dobrowolska, Mosquera Roa & Tominska, 2015). Le dialogue devient souvent

dialogue : les formateurs parlent entre eux de l'étudiant à la troisième personne, répondent à sa place, ne reprennent pas ses propos ou les reprennent, mais en modifiant leur sens. Dans plusieurs entretiens, nous voyons que le destinataire principal de l'entretien devient le superviseur universitaire. Une forte dissymétrie entre les places des interactants empêche alors une construction commune de savoirs professionnels. Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène : le statut du superviseur, visiteur n'ayant pas été témoin du travail de l'étudiant en classe, amène les tuteurs à vouloir présenter devant lui le travail effectué, les progrès réalisés, un peu comme les entretiens entre parents, enseignants et élèves dans lesquels les adultes parlent entre eux des activités de l'enfant ! Ajoutons à cela qu'au cours du stage, des relations se nouent, qui ont pour effet d'amener les tuteurs à vouloir donner une bonne image du stagiaire ou à endosser la responsabilité de la réussite ou de l'échec de leur étudiant. L'enjeu d'évaluation certificative est pour partie responsable de ce phénomène : le superviseur peut en effet être perçu uniquement comme un évaluateur et non comme un formateur. Dans ce cas, on peut comprendre que le tuteur se range du côté de l'étudiant en vue de donner de lui la meilleure image possible.

Enfin, la perception de la situation de communication influence aussi les interventions des tuteurs : l'entretien de stage est-il le moment pour montrer au superviseur comment les choses se passent, ou le moment de dialoguer avec l'étudiant pour l'amener à apprendre, à prendre conscience de ses forces ou de ses faiblesses ?

6. Le pôle académique dans les entretiens

Parce que l'étudiant doit faire des liens entre son vécu de stage et sa formation académique, nous nous sommes intéressés aux ressources sollicitées, c'est-à-dire aux savoirs convoqués dans les discours : savoirs institutionnels, scientifiques, pratiques, ou encore issus de l'expérience (Vanhulle, 2013, grille ADAP). Nos résultats montrent une faible consistance des savoirs de références académiques et scientifiques, même chez des étudiants qui ne présentent aucune difficulté académique. Pour expliquer ces résultats, nous émettons l'hy-

pothèse corollaire d'un effet de situation : lorsque les entretiens s'apparentent à de simples conversations entre praticiens et « presque » praticiens, l'usage des concepts scientifiques s'estompe dans un discours ordinaire. Nous faisons aussi l'hypothèse d'une insécurité discursive (Moirand, 2000, in Vanhulle, 2015) ressentie par les tuteurs et les étudiants face à un jargon jugé trop universitaire. Cette insécurité signale l'absence d'une communauté discursive homogène entre les tuteurs et les superviseurs universitaires.

Ces ressources font l'objet de négociations : le discours se trouve parfois en tension entre, d'un côté, la conceptualisation, l'analyse et la prise de distance par rapport à l'expérience et, de l'autre côté, la description factuelle et chronologique de cette même expérience. Cette tension nous semble particulièrement intéressante à étudier : en effet, si la situation de communication ne favorise guère la référence à des savoirs académiques, elle laisse la place à une variété importante d'activités cognitives et réflexives. Par exemple, à partir d'un repérage des pronoms et des verbes les suivant, on note des séquences d'entretien centrées sur les actions et les intentions derrière les actions (« nous avons fait » ; « j'ai préparé un exercice » ; « j'ai divisé la classe en groupes » ; « on a voulu... ») ; des séquences centrées sur des actes réflexifs (« j'ai pensé que... » ; « j'ai compris que... » ; « j'ai pris conscience de... ») ; des séquences centrées sur des ressentis (« j'ai senti » ; « j'ai aimé » ; « nous avons apprécié... »). L'entretien étant un discours à trois voix, les tournures que prennent les entretiens dépendent des interactants. En questionnant l'étudiant, le formateur oriente le discours vers certains types d'activités. Par exemple, une étudiante, Ina, décrit comment elle a pris des notes pour évaluer les apprentissages des élèves de la classe et explicite ses intentions. Sa superviseure reformule l'un de ses énoncés.

S⁴ : moi là / j'avais envie de vous poser la question comme ça / vous avez dit « j'ai fait ça en maths et pis j'ai essayé dans deux trucs pis j'aimerais arriver à le faire dans [plus] »

T : [ouais]

S : de choses etc etc / euh / si vous deviez vous rendre à l'évidence que c'est pas POSSIBLE de faire partout tout le temps

Ina : ouais

S : quelles seraient les choses que vous ne LAIS-SERIEZ pas tomber et quelles sont les / enfin comment est-ce que vous vous y prendriez pour PAS vous faire ENVAHIR [par les grilles]

T : [j'allais dire / tu vas te faire noyer voilà]

L'intervention de la superviseure est intéressante dans la mesure où elle reprend un énoncé descriptif d'Ina qui portait sur une situation se déroulant bien. La superviseure voit poindre un éventuel problème : l'impossibilité d'appliquer une manière de faire de façon constante et la nécessité de poser des choix dans les actions à mener auprès des élèves, ce qui est appuyé par la tutrice. En lui posant une question hypothétique : « si vous deviez... », elle l'amène à se projeter et à hiérarchiser ses priorités. D'autres types d'interventions permettent de rendre l'étudiant davantage réflexif en l'amenant à observer avec plus de distance ses manières de faire.

7. Le traitement des préoccupations des étudiants par les formateurs

Dans les entretiens d'évaluation certificative, les enseignants en formation sont invités à parler de leurs préoccupations, qu'ils présentent sous forme de problématiques. Cette discussion sur les préoccupations favoriserait une intégration plus forte entre savoirs offerts en formation et expériences vécues lors du stage. Nos résultats, corroborant ceux d'autres chercheurs (notamment de Carlo Vanini, 2014), ont montré que les étudiants ont des préoccupations tournant autour de thématiques partagées (notamment la gestion de classe, la différenciation, l'atteinte des objectifs du programme, l'identité professionnelle).

À partir de l'expression d'une préoccupation, les formateurs interviennent de différentes manières. Nous pensons que ces différents modes d'intervention ont des effets sur l'élaboration des savoirs professionnels. Nous nous sommes intéressés à ces différentes interventions (Balslev, Dobrowolska, Mosquera, Tominska, 2015), que l'on peut synthétiser comme suit :

- le formateur *justifie* et *valide* la problématique exposée. Par exemple, après l'expression du choix d'une problématique, le formateur déclare : « oui, c'est une question essentielle dans l'enseignement parce qu'on y est confronté tous les jours » ;
- le formateur *propose des doxas*, c'est-à-dire un ensemble de croyances et de représentations, socialement prédominantes et propres à une communauté (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Par exemple, après qu'un étudiant a décrit une activité dans laquelle les élèves se sont peu impliqués, une formatrice dit : « dans l'enseignement, il faut introduire de la variété » ;
- le formateur renvoie l'étudiant à des *prescriptions*. Par exemple, l'étudiant se soucie de maîtriser suffisamment le contenu de géographie à enseigner et le formateur lui répond : « tu es obligé de connaître les objectifs du Programme d'études romand » ;
- le formateur présente *ses propres manières* de faire, souvent sous forme de conseils. Par exemple, une étudiante dit ne pas maîtriser suffisamment la matière à enseigner et sa formatrice lui répond : « dans ce cas-là, moi ce que je fais, c'est en parler avec mes collègues ou voir s'il n'y a pas une formation continue à ce sujet » ;
- le formateur *met en lien* la préoccupation avec d'autres thématiques présentes. Par exemple, l'étudiante explique qu'elle ne sait pas bien gérer le groupe classe, et la formatrice met cela en lien avec l'autorité ;
- le formateur, souvent pour rassurer l'étudiant, *minimise* la préoccupation, en affirmant que celle-ci n'en n'est pas vraiment une. Par exemple, un étudiant dit qu'il a mal planifié une activité qui a pris moins de temps que prévu et sa formatrice lui répond : « oui, en géographie tu as peut-être mal planifié, mais pour les maths, tu étais excellent » ;
- le formateur, par des questions et des reformulations, amène l'étudiant à *développer sa préoccupation*. Par exemple, une étudiante relate qu'elle a pu créer une bonne relation avec ses élèves et la formatrice lui répond : « c'est formidable cela, mais comment as-tu réussi à créer cette bonne relation ? ».

La plupart de ces types d'intervention sont susceptibles d'aider le futur enseignant. Par contre, dans une optique de construction de savoirs professionnels, l'intervention amenant l'étudiant à développer sa problématique, c'est-à-dire à l'explicitier,

à la détailler, à l'interpréter, est sans doute la plus intéressante. Ce type d'intervention demande une écoute particulière et une posture davantage clinique. Il demande aussi de prendre au sérieux les événements rencontrés lors des stages. Si on revient aux deux modèles proposés par Graham (2006), on voit que la plupart des types d'interventions entrent dans le modèle *apprentissage* de la formation et non dans le modèle *laboratoire*. Du côté du tuteur qui reçoit des étudiants comme stagiaires, ceci s'explique par le fait que celui-ci gère constamment la tension entre sa mission *formative* (laisser au stagiaire le droit à l'erreur) et sa mission *éducative* (veiller néanmoins à ce que les élèves apprennent, dans de bonnes conditions psychologiques, sous la conduite du stagiaire) (Vanhulle, 2009, p. 206). De plus, il faut rappeler que les tuteurs sont enseignants avant d'être formateurs, la mission formatrice s'ajoutant généralement à la mission enseignante. Cet état de fait explique sans doute la présence de certaines interventions, plus en lien avec la mission éducative qu'avec la mission formative, et la dominance du modèle *apprentissage*. Dès lors, à l'instar d'autres chercheurs (notamment Chaliès et al., 2009), nous pensons qu'une formation au tutorat est nécessaire, notamment pour permettre aux enseignants-tuteurs d'échanger autour de leurs pratiques de formation. Insistons néanmoins bien sur un point : il ne s'agit pas d'évacuer certaines manières de faire, comme celle qui consiste à prodiguer des conseils, mais d'élargir le répertoire d'actions possibles des formateurs face à leurs étudiants.

8. Après la formation...

Dans le cadre d'une recherche doctorale en cours (Mosquera Roa, 2013), trois étudiants ont été rencontrés lors de leur première année en tant qu'enseignant en poste. Ces rencontres ont fait l'objet de deux entretiens de recherche. La première rencontre explore le vécu, le ressenti et les préoccupations professionnelles de l'enseignant novice lors de son premier contact à plein temps avec le métier. Elle amène à l'identification de préoccupations liées à l'agir professionnel et à la manière dont l'enseignant débutant se positionne face à ces préoccupations. La deuxième rencontre vise à comprendre la transformation des préoccupations vécues depuis les stages et à identifier les outils que se donne l'enseignant novice afin de dépasser ses difficultés.

Les enseignants sont exposés aux extraits transcrits provenant de leurs entretiens de stage. Nous exposons ici quelques résultats concernant Yves, un des trois enseignants débutants (Mosquera Roa, Balslev, Perréard Vité & Dobrowolska, à paraître).

Entre les entretiens de stage et les entretiens de recherche, les préoccupations d'Yves restent constantes mais sont exprimées différemment. Les références aux savoirs académiques tendent à disparaître, alors que les références aux savoirs pratiques, issus de ses expériences antérieures, provenant des collègues ou anciens tuteurs, ainsi que les prescriptions institutionnelles prennent davantage de place. En effet, une des préoccupations constantes d'Yves concerne la difficulté à planifier son enseignement de façon à respecter le programme d'études et le rythme de tous les élèves. Pour traiter ses préoccupations lors des entretiens de stage, Yves fait notamment référence à un ouvrage scientifique sur l'organisation et le travail scolaires, alors que, pendant les entretiens de recherche, il évoque ses collègues, les prescriptions institutionnelles, ses anciens tuteurs.

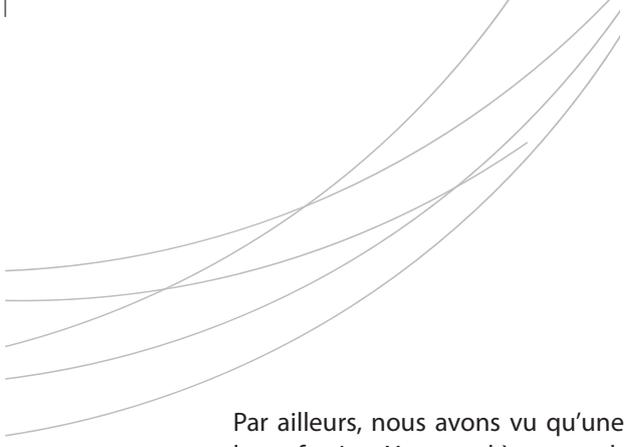
Comme le choix des pronoms et des verbes qu'il utilise l'atteste, le positionnement d'Yves a évolué entre la formation initiale et l'entrée en fonction. Dans les entretiens de stage, le *je* est utilisé avec des verbes reflétant des activités cognitives : « je pense », « je me rends compte », « j'apprends », tandis que le *on* implique le couplage avec d'autres acteurs et amène à exprimer des généralités ou à évoquer certains devoirs de la profession. Lors des entretiens de recherche, Yves se positionne en *je* pour parler des faits passés et de l'action enseignante, mais aussi pour parler d'aspects cognitifs et affectifs. Le *on*, en plus de décrire des faits et de faire référence aux devoirs de la profession, sert aussi à exprimer des fonctionnements mentaux et affectifs. Les entretiens de recherche font voir un *je* qui agit (« faire des choix », « fixer des priorités ») et qui assume les aspects affectifs de la profession (« se sentir »). Le *on* lié à l'agir en classe devient un *on* qui fonctionne aussi mentalement et affectivement. En utilisant *on* pour parler de préoccupations, Yves figure un énonciateur corporatif. Le collectif professionnel n'est plus seulement une référence pour des pratiques à mettre en place, mais aussi pour des réflexions. Là encore, on voit l'importance grandissante de la communauté professionnelle.

9. Conclusions

Dans cette contribution, nous avons voulu mettre en évidence quelques modalités d'intervention dans les entretiens de stage. Notre but était de montrer que les interventions des formateurs ne sont pas anodines, et qu'elles peuvent avoir un effet sur l'enseignant en formation. La parole est l'outil de travail principal des formateurs et révèle des modèles de formation. Leurs interventions verbales contribuent au développement professionnel des futurs enseignants. Celles-ci, en effet, mettent les étudiants dans certaines postures et favorisent ou non certaines activités cognitives. Cet outil mérite d'être travaillé, affiné et questionné en regard des effets qu'il a sur les étudiants ou enseignants novices.

Le lien entre le terrain scolaire et l'Université ou la Haute École mérite aussi d'être examiné. Les divergences entre ces deux institutions n'existent pas de fait, mais uniquement parce que les acteurs qui y interviennent ont des buts et des représentations différents en ce qui concerne la formation. Se mettre d'accord sur des visées de la formation, comme, par exemple, développer chez les futurs enseignants une posture critique et réflexive et former des professionnels capables de questionner, d'analyser et d'interpréter des situations spécifiques, permettrait probablement que les différences entre les lieux s'amenuisent. Relevons que ces postures peuvent se travailler dans des situations provenant des deux lieux. Pour dépasser le clivage entre le terrain professionnel et le lieu de formation, davantage de négociations entre les acteurs des deux lieux sont nécessaires, négociations portant principalement sur le sens de la formation à offrir.

Dans cette contribution, nous avons aussi voulu montrer quelques résultats concernant le parcours d'un étudiant entre la dernière année de la formation initiale et la première année en emploi. Un des constats que nous avons posés est que notre enseignant débutant, Yves, accorde une place importante à ses pairs et anciens tuteurs. Cette tendance se dégage aussi d'autres recherches (de Carlo Vanini, 2014). Il est donc important, après la formation initiale, de créer des espaces de discussion et de formation entre pairs dans la communauté professionnelle d'appartenance.



Par ailleurs, nous avons vu qu'une fois entré dans la profession, Yves tend à mettre de côté les savoirs scientifiques, qu'il ne les convoque plus comme outils pour résoudre les problèmes rencontrés. En résumé, il semble que les préoccupations restent constantes entre la dernière année de formation initiale et la première année en emploi, mais que les ressources pour les résoudre varient : savoirs de référence académique et savoirs issus de stages précédents en formation ; savoirs institutionnels, issus de l'expérience et provenant des collègues lors de la première année en emploi. On peut en déduire que l'enseignant novice ne convoque pas les savoirs académiques si le contexte ne l'y contraint pas et qu'il ne les perçoit peut-être pas comme utiles lors de sa première année de formation.

Certains de ces savoirs académiques peuvent pourtant apporter un éclairage, une intelligibilité et des moyens de compréhension des situations vécues. Mais il est vrai qu'ils demandent du temps – de lecture, d'écoute, d'appropriation – détaché de l'action immédiate. Pour garantir une meilleure diffusion et utilisation de ces savoirs, il y aurait donc à créer les conditions, une fois que les enseignants sont en fonction, qui permettent l'étude de connaissances davantage théoriques et l'analyse de situations de travail. Ceci impliquerait, par exemple, de dégager les enseignants – surtout les novices – d'une partie du temps de travail en classe afin d'inclure dans la charge un temps d'étude ou de participation à des colloques, de mettre en place des dispositifs où les enseignants peuvent analyser leurs pratiques ensemble, de proposer des co-formations destinées aux formateurs de terrain et aux superviseurs. Ces conditions et dispositifs existent déjà en certains lieux, mais on gagnerait sans doute à les systématiser pour que, d'une part, la connaissance des savoirs et recherches sur l'enseignement ne soit pas seulement réservée à la formation initiale et que, d'autre part, les ressources offertes par le collectif de pairs soient renforcées.

10. Références bibliographiques

Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera Roa, S. & Tominska, E. (2015). Entretiens de stage : interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formation. In K.

Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaut-Ciavaldini et I. Vinatier (Éds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation* (pp. 281-314). Paris : L'Harmattan.

Boutet, M. & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision des stages*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.

Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Enjeux, revue de didactique du français*, 37/38, 31-47.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499-514.

de Carlo Vanini, K. (2014). *Se Dire e(s)t Devenir : une recherche biographique auprès d'enseignants débutant autour de la construction du soi professionnel*. Thèse de doctorat n° 572, Université de Genève.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. A. Murray (Ed.), *The Third NSSE Yearbook*. Chicago: University of Chicago Press.

Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(3), 541-560.

Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118-1129.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.

Moirand, S. (2000). Variations discursives dans deux situations contrastées de la presse ordinaire. *Les carnets de Cediscor*, 6, 45-62.

Mosquera Roa, S. (2013). *Des parcours d'enseignants en formation à leur début de carrière : la construction identitaire dépend-elle du développement des savoirs professionnels ?* FPSE. Université de Genève. Canevas de thèse non publié.

Mosquera Roa, S., Balslev, K., Perreard Vité, A. & Dobrowolska, D. (à paraître). La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.

Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*.

Pelpel, P. (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants*. Lyon : Chronique sociale.

Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 245-263). Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Scripta*, 15(28), 145-169.

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours d'enseignants en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.

Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes socio-discursifs en déséquilibre. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaut-Ciavaldini et I. Vinatier (Éds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 249-281). Paris : L'Harmattan.

Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Education Research*, 72(3), 481-546.

Notes

¹ Le groupe de recherche TALEs de l'Université de Genève est dirigé par la Professeure Sabine Vanhulle. C. Bota, S. Mosquera Roa, A. Buysse, D. Dobrowolska, S. Pellanda-Dieci, E. Tominska et J.-M. Tosi appartiennent aussi à ce groupe.

² Désormais, nous parlons de « formateurs » pour désigner les tuteurs et superviseurs universitaires de manière indistincte. Les superviseurs universitaires incluent aussi les superviseurs issus des Hautes Écoles.

³ Recherche subventionnée par le Fonds National de Recherche Suisse intitulée « La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire » (n°100019_137959), dirigée par la Professeure Sabine Vanhulle.

⁴ Légende de transcriptions : S : superviseure ; T : tutrice ; / : coupure ; [] : chevauchement de tours de parole ; mots écrits en MAJUSCULES : mots prononcés avec une voix plus élevée.

Et si, pour mieux saisir la complexité de la pratique, nous passions par l'écriture ?

Raphaël PASQUINI

*Unité d'enseignement et de recherche
« Enseignement, apprentissage, évaluation »
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
Lausanne, Suisse*

1. Prolégomènes

« Avant de décréter que l'acteur se trompe et que la science doit lui ôter ses illusions, il importe de commencer par écouter ce qu'il a à dire lorsqu'il se raconte. »

Jean Molino

Autant le dire tout de suite : je vais écrire en « Je ». Cette façon de procéder n'est pas courante dans la communauté des sciences de l'éducation, mais je vais tenter le pari. En effet, après réflexion, il m'a semblé sensé de choisir une posture personnelle pour parler d'écriture professionnelle, d'autant plus que je parle ici de mon expérience d'écriture, en formation, à des fins de développement professionnel. Peut-être que cette idée pourrait inspirer d'autres collègues, chercheurs ou enseignants, et que dans ce sens, je me dois d'être au plus proche d'une posture engagée, engageante.

Certains trouveront peut-être cette démarche insolite. Mais comment parler de l'acte d'écrire de façon distanciée ? Par quels moyens raconter une démarche de formation par l'écrit sans s'y impliquer, sachant que tout acte d'écriture engage le professionnel, justement ?

Je vais donc ici raconter comment, depuis mon parcours d'enseignant dans le secondaire, l'écriture est venue à moi, et comment ensuite, je l'ai apprivoisée, exploitée, pour moi, pour les autres, avec d'autres, dans mon enseignement et aujourd'hui en

formation. J'ambitionne d'expliquer comment elle m'a permis, enseignant, de faire face à cette profession dont la complexité m'échappait parfois, mais aussi comment elle m'a donné l'occasion, souvent, de mettre en mots des moments inoubliables, de vrais bonheurs. Et comment, comme formateur, elle m'a permis, et me permet encore, de travailler à l'articulation entre théorie et pratique.

Le pourcentage d'enseignants qui quittent la profession est élevé en Belgique francophone, mais également dans un nombre important de systèmes scolaires occidentaux. Ces chiffres interrogent. Je n'aborderai pas ici les causes complexes et multiples de ces abandons, ce n'est pas l'objet de mon propos. En revanche, je postulerai qu'il existe des moyens, en formation, pour prévenir ces ruptures. Je ferai l'hypothèse que l'un d'entre eux se concrétise dans l'écriture professionnelle, envisagée comme un outil au service de la compréhension des phénomènes éducatifs et de leur gestion. Pour cela, je commencerai par problématiser ce que sous-tend l'acte d'écrire et quel rapport ce dernier entretient avec la réalité. Dans un deuxième temps, j'exposerai ma démarche relative aux récits exemplaires afin d'éprouver sa pertinence en formation. Là, je m'attarderai à expliciter le potentiel de développement professionnel que contient tout récit, au travers des liens qu'il peut entretenir avec une théorisation possible des événements qu'il raconte.

2. Le récit comme expression de la construction d'un réel

Nous baignons toutes et tous depuis notre enfance dans un monde peuplé de récits, eux-mêmes inscrits dans une culture spécifique. Récits biographiques, fantastiques, factuels, d'anticipation, mais également récits de soi. Déjà très jeune, l'enfant possède des capacités à raconter ce qu'il a vécu, à se

raconter. Et cette capacité se développe tout au long de notre existence. Il nous arrive également d'écrire à des fins diverses : pour le plaisir de construire des histoires, pour en garder une trace et pourquoi pas les transmettre, ou parfois encore pour les mettre à l'écart lorsqu'elles symbolisent une douleur. La finalité – le sens – et la forme d'un projet d'écriture sont toujours singuliers, propres à leur auteur et à leur inscription dans un contexte unique. On n'écrit pas de la même manière une déclaration de sinistre, son journal intime, son cahier de bord professionnel ou une lettre à l'amour de sa vie. De ce fait, l'écriture constitue un outil important participant à la conscientisation du « Moi » et à son inscription dans un collectif.

Pour le narratologue Gérard Genette (1966), « un récit est la représentation d'un événement ou d'une suite d'événements, réels ou fictifs, par le moyen du langage, et plus particulièrement du langage écrit » (p. 152). Mais écrire ne va pas de soi, comme le souligne l'auteur : toute suite d'actions ne constitue pas *de facto* un récit. Dans le cadre de cet article, je proposerai de problématiser le postulat de Genette dans le contexte particulier des récits de pratiques enseignantes à visée de formation : « De quelles représentations d'événements ces récits rendent-ils compte ? ».

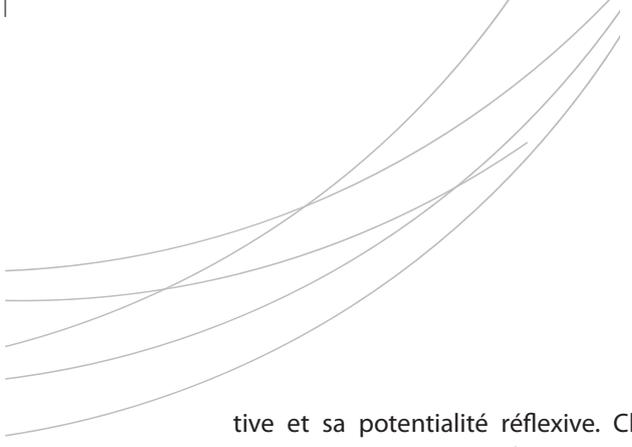
Tous les récits de pratiques enseignantes racontent des situations pédagogiques vécues en classe par un professionnel. Ils sont rédigés comme autant d'histoires professionnelles, parce qu'ils sont emblématiques de ce que peut être la conduite d'une classe au quotidien. Chaque récit représente donc, pour le narrateur, une forme de miroir de sa pratique (Desgagné, 2005). Mais parce qu'ils sont voués à être transmis à d'autres professionnels, ils constituent également et modestement un héritage à léguer. Dans ce sens, ils expriment une reconstruction narrative de l'expérience professionnelle, saisie dans une culture.

Je parlerai de « récits exemplaires », non pas parce qu'ils montrent des exemples à suivre, mais parce qu'ils représentent des exemples d'une pratique. L'exemplarité dont il est question ici renvoie à la posture d'un enseignant engagé dans sa pratique, dans laquelle il a puisé des événements considérés comme significatifs et susceptibles d'inspirer celles et ceux qui veulent en connaître les enjeux vérifiables (Desgagné, 2005).

Pour poursuivre la réflexion et comprendre ce que sous-tend l'acte de raconter des histoires, il est intéressant de se tourner vers les travaux de Bruner (2010). Nous remarquons déjà que l'étymologie du verbe narrer est éclairante : narrer vient à la fois de *narrare* (raconter) et de *gnarus* (savoir, d'une manière particulière). Il y a donc, dans toute production de récit, la mobilisation d'un certain savoir, conjuguée à une façon particulière de raconter. Les deux éléments sont étroitement imbriqués. Attardons-nous tout d'abord sur la question du savoir, du *gnarus*. Dans les récits exemplaires de pratiques enseignantes, nous parlerons d'un savoir d'expérience, c'est-à-dire d'un savoir élaboré par l'enseignant à partir des expériences qu'il a vécues. Expériences pédagogiques, mais également didactiques ou relationnelles. Ces fragments de vie professionnelle rendent compte d'un premier état du savoir auquel s'ajoute un savoir second, fruit de la mise en mots de l'expérience et du questionnement réflexif permis par le geste d'écriture. Ce processus induit un rapport particulier au vécu, personnel, mais constitue également un point d'ancrage à la reconnaissance par d'autres professionnels de situations similaires.

Qu'en est-il de l'acte de raconter, du *narrare* ? Toujours selon Bruner (2010), ce qui attire irrémédiablement dans un récit, c'est ce qui ne se déroule pas comme nous l'espérons. Un récit linéaire, sans surprise, conforme à l'attendu, n'a aucune raison d'exister. Un des rôles symboliques du récit est donc de nous surprendre, de nous emmener là où nous ne pensions pas que la vie nous emmènerait, de nous soumettre des mondes possibles (Pavel, 1988). La dynamique d'un grand nombre de récits s'enclenche lorsqu'apparaît une rupture dans un état initial. À cette rupture sera proposé un dénouement. Dans la tradition aristotélicienne du récit, on appelle cette rupture *peripeteia*. Aristote définit la péripétie comme un retournement de situation. Dans un récit, elle pourra notamment s'incarner dans la complication qui soulève le problème, dans une question du narrateur qui l'empêche d'agir, dans le « grain de sable » d'une situation qui l'obligera à l'analyser différemment, voire encore dans un élément significatif d'une réussite.

Dans les récits exemplaires de pratiques enseignantes, cette *peripeteia* prend forme dans ce que nous appellerons un « moment pédagogique ». C'est ce moment, en contexte, qui donne à une situation toute sa singularité, toute sa force narra-



tive et sa potentialité réflexive. Chaque récit en contient un qui motive la narration, parce qu'il a interpellé l'enseignant, l'a questionné, l'a empêché de fonctionner comme prévu. Dans ce paradigme, les choix du narrateur sont donc posés de manière volontaire, au travers d'un acte intimement relié à son « Moi », autonome : « Je rends compte d'une expérience professionnelle au travers d'un moment pédagogique qui fait sens pour moi, qui est porteur d'enseignement ». Mais on y trouve également la résolution d'un engagement à transmettre des expériences singulières : « Je partage des moments pédagogiques parce que des liens peuvent être faits entre leur singularité et d'autres histoires vécues par des pairs ». Autonomie et engagement sont dès lors deux facettes indissociables du geste qui consiste à raconter des histoires, ici professionnelles. Se raconter est autant un acte d'individualisation – le « je » se démarque du « tu » – que d'appartenance au « nous », une façon « d'être avec » (Favez & Frascaolo, 2005). On réaffirme par là même le positionnement qui pense possible l'identification du lecteur avec la situation décrite et la réappropriation d'éléments de cette dernière dans sa propre pratique.

Dans une perspective similaire, pour Widdershoven (1993), si les histoires sont constitutives de l'expérience individuelle et pas seulement descriptives du passé, elles sont aussi influencées par d'autres récits. Nos expériences n'expriment leur valeur qu'une fois colorées par les histoires des autres. Dès lors, nos histoires sont des témoignages du passé, mais aussi des acteurs essentiels de la fondation de l'expérience. Le récit offre au narrateur une occasion d'entrer dans un dialogue « transformateur » entre le passé et le présent qui, dans la contemporanéité de sa production, n'a plus rien à voir avec une vérité du passé, mais permet à chaque lecteur de le reprendre à son propre compte (Desgagné, 2005). Car aussi puissante que puisse être sa mémoire, l'esprit humain ne parvient jamais à se saisir fidèlement du passé. Le récit nous permet de construire, de reconstruire, voire d'inventer le présent et l'avenir.

Dès lors, les récits exemplaires sont autant de témoignages portant enseignement, à des fins de formation. Ce sont également des histoires qui nous relient tous, de près ou de loin, à cette complexe et stimulante profession d'enseignant. Comme autant d'ouvertures sur des possibles.

3. Écrire sa pratique pour rendre visible une réalité

Malgré des périodes difficiles, j'ai éprouvé une immense satisfaction à exercer la profession d'enseignant durant une vingtaine d'années, à voir des élèves apprendre et se socialiser, à côtoyer des collègues en grande majorité engagés dans des valeurs éducatives fortes ; en un mot, à participer au développement d'une école juste et exigeante. J'ai par contre été souvent surpris par l'ampleur de la solitude de l'enseignant. Dans ses choix éducatifs, pédagogiques et didactiques. Dans ses responsabilités aussi. Mais peut-être surtout dans les décisions importantes et parfois douloureuses qu'il doit prendre. Comme tout enseignant, j'ai rencontré cette solitude et cet isolement dans certaines phases de ma carrière.

Aujourd'hui, je crains qu'ils ne s'amplifient. J'en observe des manifestations subtiles chez des étudiants en formation initiale, chez des enseignants expérimentés en formation continue, et chez les professionnels avec qui je collabore dans mes recherches. Leurs propos, qui touchent plusieurs aspects de la profession, se rejoignent souvent et m'interpellent. Par exemple, un bon nombre d'entre eux disent crouler sous les directives ministérielles et les injonctions de leurs établissements, parfois délicates à comprendre. Ils ne perçoivent pas toujours le sens des réformes scolaires qu'ils doivent affronter. Ils déplorent l'imposition de certains dispositifs didactiques, et ne saisissent pas les raisons qui motivent les choix effectués. De plus en plus remis en question par les parents, certains en arrivent à craindre une collaboration pourtant devenue incontournable. Ils parlent beaucoup des élèves qui ne veulent ou ne peuvent pas apprendre, parce qu'ils entretiennent des rapports au savoir et à la forme scolaire conflictuels, ce qui amène l'enseignant à un constat d'impuissance. Quant à l'évaluation, les standards externes que leurs élèves doivent maîtriser n'ont le plus souvent, selon eux, aucun rapport avec les apprentissages réalisés en classe ni avec l'enseignement dispensé.

Certes, ces échos de la pratique ne peuvent en aucun cas être généralisés à l'ensemble du corps enseignant, mais leur ampleur m'inquiète. À mon sens,

ils rendent compte d'une dépossession du « savoir d'expérience » des enseignants (Altet, 2001), d'une forme de prolétarianisation de la profession (Nóvoa, 1998 ; Maroy & Cattonar, 2002 ; Osborne, 2006) et donc de sa fragilisation¹. En effet, je constate une faible prise en compte de l'expérience vécue en classe dans les aménagements de l'école, au profit d'un discours technocrate qui en est déconnecté. Et ceci, que ce soit au niveau des changements imposés par les systèmes éducatifs ou de ceux dictés par les établissements. Si un grand nombre d'enseignants continue à œuvrer avec compétence dans ce monde scolaire en mutation, je pense qu'il demeure quand même nécessaire de remettre leur réalité pédagogique au centre des préoccupations de la profession, afin, notamment, qu'ils se sentent davantage concernés par le devenir de l'école.

Je pense qu'au travers des récits, il est possible de réhabiliter *une* réalité, un rapport avec le « monde vécu » de la pratique. Là, chaque enseignant peut se placer comme un professionnel qui détient une forme de savoir et qui en rend compte par écrit (Cifali, 2004). Il raconte *un* quotidien, non pas parce qu'il est à imiter, mais parce qu'il renvoie tout professionnel au sien. La pratique est et sera toujours d'une très importante complexité. Comprendre et affronter cette dernière à l'aide de récits exemplaires peut être très formateur. Ceci étant, il serait bien entendu réducteur, voire simpliste, d'imaginer que toute démarche d'écriture, de fait, permet de lutter contre cet isolement. Il est également honnête de reconnaître qu'écrire demande du temps, de la disponibilité, et que les enseignants en manquent cruellement. Autant d'éléments qui obligent maintenant à parler des conditions et modalités de formation à l'analyse des pratiques professionnelles au travers des récits exemplaires.

4. Exploiter la narration de la pratique à des fins de formation

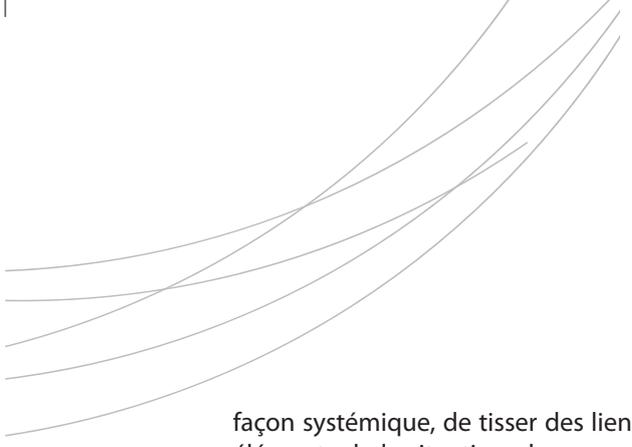
J'interviens dans la formation des enseignants depuis plus de quinze ans. Je les ai d'abord accompagnés en tant que formateur de terrain, en les accueillant dans mes classes pour partager et construire les gestes nécessaires à l'exercice de la profession. Aujourd'hui, je les visite durant leurs stages, je dispense des cours et des séminaires en

formation initiale et continue à la Haute École pédagogique du Canton de Vaud, en Suisse romande. J'accorde également une grande importance à mettre en œuvre des dispositifs de recherche collaborative dans lesquels les enseignants travaillent sur leurs pratiques.

Mon public est très varié. Certains étudiants sont novices et n'ont côtoyé des élèves qu'en de rares occasions. D'autres ont une expérience sans formation. Je rencontre également des enseignants très expérimentés exerçant depuis de longues années après une formation de base, parfois encore enrichie par une autre, complémentaire. Malgré l'hétérogénéité de leurs parcours, et toutes filières confondues, une grande majorité d'entre eux expriment qu'il est « compliqué » d'enseigner.

Je partage cette perception de la profession. En formation, je les amène à réfléchir à ce qui la sous-tend. Qu'entendent-ils par « profession compliquée » ? De quoi parlent-ils lorsqu'ils évoquent leurs difficultés ? Petit à petit, nous arrivons ensemble à distinguer la *complication* de la *complexité*, quand bien même certains associent implicitement les deux termes, dès le départ. Nous travaillons alors à mettre en évidence que la complication renvoie à un raisonnement linéaire, à un rapport cause-conséquence facilement observable, à des réponses toutes faites, à des « trucs ». À tel problème, telle solution ou telle recette. Un élève éprouve des difficultés à apprendre à lire ? Faites-lui faire tel exercice ou soumettez-le à telle démarche. Un autre est totalement découragé ? Prodiguez-lui tel type de soutien. Les enseignants se rendent rapidement compte que ce genre de réponses ne donne pas satisfaction, et concluent souvent qu'enseigner ne revient effectivement pas à affronter la complication. Comment dès lors appréhender l'enseignement, l'apprentissage et toutes les composantes de la profession, davantage comme des processus complexes ?

En formation, je postule que la complexité demande que l'on essaie de comprendre les relations entre le tout et les parties. En effet, la connaissance des parties ne suffit pas, et la connaissance du seul tout ne suffit pas non plus ; on est donc amené à faire un va-et-vient en continu pour réunir la connaissance du tout et celle des parties. Ainsi, au principe de réduction, on substitue un autre qui conçoit la relation d'implication mutuelle tout-parties (Morin, 1977). Penser la complexité dans un contexte scolaire suppose donc de réfléchir de



façon systémique, de tisser des liens entre tous les éléments de la situation, de poser des hypothèses qui n'aboutissent pas forcément à des solutions radicales et indiscutables. Pour cela, j'offre aux enseignants, au travers de multiples actions de formation s'appuyant sur les récits, la possibilité d'utiliser des cadres de référence leur permettant de penser la complexité. Et qui les distancient du sens commun, de l'intuition. C'est, selon moi, un des rôles principaux que doit remplir la théorie. Par exemple, on sera amené à considérer la classe qui accueille un nouveau camarade dans une perspective large, en refusant la facilité qu'induit un raisonnement linéaire. Là, au lieu de dire comment l'enseignant doit procéder pour favoriser l'intégration du nouveau venu ou de lister des activités pour favoriser la communication au sein du groupe, on privilégiera une démarche interprétative visant à poser des hypothèses de compréhension ou d'action, au cœur d'un processus de problématisation : quelles sont les caractéristiques de la classe, et que sait-on de l'élève en question ? Quelles sont les spécificités de l'intégration ? En quoi se différencie-t-elle de l'assimilation ou de l'insertion ? Quels éléments y sont relatifs dans le récit ?, etc. Autant de questions ouvertes qui ont pour but de mettre en lien les éléments de la pratique et de sa complexité avec des notions plus abstraites, plus conceptuelles, visant sa compréhension.

Dès lors, quel statut prend la théorie dans une telle démarche ? En formation continue, on me demande toujours « du concret ». Cette référence à la réalité, au pratique, à l'utilitaire, voire à la formation « en kit », revient systématiquement en formation initiale également. Pour de nombreux étudiants et enseignants, la théorie n'est pas primordiale. Ils disent même pouvoir s'en passer allègrement. Si on l'aborde, ils la désirent utile, applicable. Il existe donc chez bon nombre d'entre eux une tension entre théorie et pratique.

Je considère cette tension comme porteuse d'un enjeu important : quelles sont les conditions pour qu'une formation articulant théorie et pratique soit professionnalisante, c'est-à-dire qu'elle permette l'acquisition d'outils pour opérer des choix ? Si je pose cette question, c'est parce que je rejoins ici le postulat qui affirme que professionnaliser des enseignants, c'est leur permettre, à travers le développement d'outils d'analyse, de passer d'une logique d'exécution passive à une logique de création responsable. Je crois en effet qu'il y a urgence

à mettre au cœur des dispositifs de formation des modalités offrant aux enseignants la possibilité, comme le dit Perrenoud (1996), de « s'orienter vers la résolution de problèmes, d'être autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies pédagogiques, capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour gérer leur formation continue » (p. 554).

Ces finalités ne peuvent exister sans l'apport de contenus théoriques. Et pour les incarner, il est nécessaire de les articuler à une pratique. Dans cette perspective, la théorie vise à libérer l'enseignant de sa naïveté, de ses évidences, de son innocence. Elle introduit un questionnement systématique, une remise en cause critique incessante (Astolfi, 2008). Mais il ne suffit pas de dispenser de la théorie pour que la pratique s'améliore. En effet, la recherche a abondamment documenté la difficulté de former les enseignants dans un souci d'articulation théorie-pratique. Des travaux, nombreux, ont soulevé le faible impact positif que des dispositifs de formation visant à outiller théoriquement des enseignants avaient sur les pratiques réelles : « Many studies have shown that the transfer of theory to practice is meager or even non-existent » (Korthagen, 2001, p. 2). L'articulation théorie-pratique ne serait-elle alors en formation d'enseignants qu'un mythe de Sisyphe ? Je pense que l'approche par les récits exemplaires fournit quelques pistes de réflexion intéressantes permettant de clarifier cette question.

Comme formateur, et fidèle au paradigme dans lequel je m'inscris, c'est toujours dans une double perspective que je regarde les récits : du point de vue d'une pratique qui demande à être théorisée pour mieux en comprendre les enjeux ; et du point de vue d'une théorie comme aide à la distanciation du sens commun. Il n'est donc ni question de théoriser les récits pour les réduire à des enseignements dogmatiques, ni d'illustrer des théories à l'aide de situations. Le but est de faire de ces récits des sources d'enseignements pédagogiques situés, porteurs d'un sens théorique et expérientiel. Car c'est bien autour de l'analyse de la pratique professionnelle que se situe l'enjeu de formation dont il est question ici. En effet, je considère, comme Uwamariya et Mukamurera (2005), que c'est au travers d'une démarche d'apprentissage à long terme, d'une réflexion sur sa pratique ou sur la transformation de ses compétences que l'ensei-

gnant gagne en autonomie, (re)prend le pouvoir sur ses actes et décisions, en d'autres termes, s'engage dans une démarche de développement professionnel. Dans cette perspective, cet enjeu, relativement à notre problématique et à notre objet, ne doit troquer ni la force du récit contre la suprématie de la théorie, ni le concept contre l'expression d'une réalité professionnelle complexe ou d'un moment pédagogique. C'est la raison pour laquelle chaque éclairage théorique d'un récit est un éclairage possible. Chaque analyse donne donc une clé de lecture et de compréhension du moment pédagogique, qui permet notamment de passer du singulier au général, et de développer une pensée réflexive (Schön, 1983).

5. Les récits exemplaires de pratiques enseignantes pour traiter de la complexité de la profession : présentation d'une démarche

L'écriture m'a permis de réfléchir plus rationnellement² aux événements professionnels que je vivais en classe. Il m'est arrivé d'écrire une situation dans son entièreté. Parfois, seulement des mots-clés. J'ai également beaucoup observé les élèves, le groupe, et retranscrit ce qui se passait. Assis au fond de la classe pour « disparaître », j'ai noté des faits, des paroles, des interactions. Il y a eu des périodes d'écriture intense, d'autres relativement calmes. J'ai d'abord écrit pour moi. Avec le temps, j'ai partagé quelques-uns de mes textes avec des collègues en qui j'avais confiance, pour échanger. J'ai également récolté des traces produites par des élèves, leurs réflexions, leurs évaluations, leurs avis, parce que je trouvais porteur de leur donner la parole. La découverte des récits de pratique enseignante chez des auteurs comme Desgagné et Gervais (2000) ou Desgagné (2005) m'a encouragé à les formaliser.

Tous mes récits rendent compte de la réalité d'un enseignant confronté à des questions, à des dilemmes, à des urgences, et qui prend des décisions (Perrenoud, 1999). Ils racontent ce que peut être un

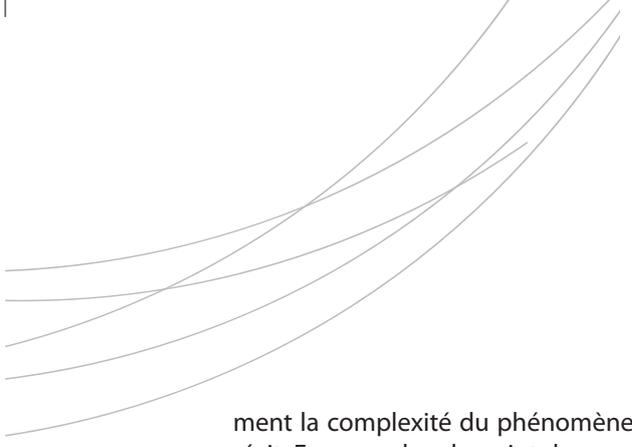
moment de la vie d'une classe où cohabitent des élèves, un enseignant et un savoir en interactions permanentes, au cœur d'une complexité omniprésente dans laquelle l'action ne peut souvent pas s'improviser. Plus précisément, je parle de moments pédagogiques faisant tous référence à un aspect-clé de la profession enseignante.

Utiliser les récits en formation pour comprendre la complexité de la classe

Mon idée est moins de donner un modèle à travers un dispositif, que d'exemplifier une façon de travailler une articulation entre pratique et théorie à l'aide de récits exemplaires.

L'expérience fondatrice, qui est à la base de mon ouvrage, a consisté à soumettre mes récits en formation initiale à des étudiants qui se destinent à l'enseignement secondaire. Je leur ai demandé, en suivant un canevas d'analyse, de mettre en évidence le moment pédagogique qui faisait sens pour eux dans la narration. Ce moment a été reformulé à travers une question ouverte. Cette dernière a permis la problématisation d'une réalité perçue. Dans cette démarche, la question pédagogique convoque des notions théoriques. L'analyse produite en référence à la question débouche progressivement sur des éléments qui privilégient un raisonnement heuristique. Plus que des réponses toutes faites ou des recettes, ce sont des hypothèses de compréhension et d'action qui sont proposées, comme autant de possibles à concrétiser. Parfois, le contenu de la question est proche de celui en jeu dans le récit. Parfois, il semblera qu'il en est éloigné. Ces différences rendent compte des réflexions qu'a suscité chaque récit, et doivent être envisagées comme autant de compréhensions de la complexité de la profession. D'une situation singulière, des prolongements pourront parfois être faits pour appréhender des problématiques similaires ou plus générales. Il reviendra aux enseignants d'en décider.

Plus précisément, la première phase de la séquence de formation consiste en une lecture du récit par le public concerné. Suit un moment où, par groupes, les participants analysent ce récit en suivant le canevas susmentionné. Ce moment doit être formellement ouvert, car il arrive systématiquement que le récit amène les participants à parler de leur propre vécu. Dans ce sens, on voit émerger rapide-



ment la complexité du phénomène repéré dans le récit. En revanche, du point de vue du fond, je dois, comme formateur, garder en point de mire que tous les éléments relevés par les groupes devront aider à formuler une problématique suggérée par le récit. Et accepter que plusieurs problématiques pourront émerger. En effet, je constate régulièrement qu'un même récit peut être « saisi » différemment, et abordé analytiquement par divers angles : la relation affective, les apprentissages, l'enseignement, la nature des contenus, le statut des supports, des éléments contextuels, etc. Mais c'est aux groupes que revient la responsabilité, dans un temps de mise en commun, de justifier et de défendre quelle problématique fait plus sens à leurs yeux. Là intervient une pensée complexe, interprétative, qui se distancie de fait d'un sens commun dont les limites sont rapidement atteintes. Cette partie est fondamentale et conditionne la nature et la qualité des hypothèses que les participants pourront formuler sur leur compréhension du moment pédagogique. Et ce n'est qu'avec des hypothèses argumentées que l'on pourra solliciter chez eux des apports théoriques visant à expliciter plus précisément des pistes d'action situées.

Il est important de préciser que si la phase d'écriture est délicate, celle de la problématisation et de l'analyse, dans un tel dispositif, ne l'est guère moins. La tentation chez les participants de magnifier la force de l'expérience narrée est souvent présente, et se conjugue parfois avec une crainte « d'aplatir » le moment pédagogique avec la théorie, ou de mobiliser un concept erroné ou incomplet. Ces réticences font partie de la démarche et traduisent ce rapport délicat à la conceptualisation que j'ai évoqué précédemment. Mais c'est aussi une occasion de mettre en évidence, encore une fois, ce rapport dialectique qu'entretiennent pratique et théorie.

J'exploite toujours les récits exemplaires avec des futurs enseignants du secondaire, mais depuis deux ans, je leur demande également d'écrire leurs propres expériences. Je reste très ouvert sur leur contenu. Et quand l'étudiant ou l'enseignant me l'autorise, j'exploite le texte en groupe, dans une démarche similaire. Si le geste d'écrire reste pour un grand nombre d'entre eux délicat, le fait d'être confronté à des écrits de pairs en formation est souligné comme très intéressant.

J'ai également recouru aux récits exemplaires dans le cadre d'une recherche collaborative avec huit enseignants du secondaire de mathématiques et

de français sur leurs pratiques évaluatives certificatives. Je leur ai demandé, à trois moments différents d'un dispositif de formation continue étendu sur six mois, d'écrire des situations significatives propres à l'évaluation. L'analyse de leurs propos est en cours, mais ils déclarent unanimement qu'écrire a été porteur de sens, malgré la crainte de la « page blanche ».

6. En guise de conclusion provisoire

J'ai fait le choix d'orienter la rédaction de mes récits autour de situations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Je partage en effet la conviction que tout enseignant doit avoir comme préoccupation première l'apprentissage des élèves (Jonnaert & Vander Borght, 2003), quels que soient les compétences scolaires, l'âge ou le contexte de ces derniers. J'ai par ailleurs choisi, sciemment, de relater également des moments positifs de la vie de la classe, tout aussi représentatifs de la profession que les autres. Dans ce sens, je me distancie de collègues chercheurs qui ont essentiellement exploité les récits exemplaires en formation à des fins de résolutions de problèmes, en y investiguant principalement la relation pédagogique et ses dominantes affectives. Dans l'épistémologie de l'écriture professionnelle qui est la mienne, différents angles d'approche du récit exemplaire sont donc possibles. Au niveau de ce qu'ils décrivent. Et au niveau de l'angle analytique qu'ils offrent.

Nous l'avons vu : écrire n'est pas un acte simple, ni anodin. Il met en jeu celui-là même qui produit l'écrit. Ce n'est donc pas pour rien si souvent, en formation, lorsque je présente la démarche, les enseignants et étudiants me demandent ce que j'attends au juste, affirment parfois qu'ils n'ont rien d'intéressant à dire, ou se demandent qui ils sont pour dire "Je". Ces réflexions ont leur sens, et il est important de leur accorder une place. En effet, au travers de commentaires de ce genre, je fais l'hypothèse que s'exprime le rapport de chacun à l'écriture. Et que ce rapport est parfois problématique. Tendue. Dououreux même. En cause, le plus souvent : des expériences scolaires décourageantes, voire humiliantes. Il est dès lors interpellant de constater que le lieu où l'on devrait encourager l'acte d'écrire est souvent celui qui en développe le dégoût, l'aversion. À méditer.

Cela étant, il n'est jamais trop tard pour écrire. Je constate en effet que bon nombre d'étudiants et d'enseignants, une fois accompagnés dans des dispositifs de formation qui allient clarté des finalités, liberté dans le geste, ainsi que rigueur méthodologique et théorique, trouvent du sens à la démarche. L'écriture est vécue comme un outil au service de l'expression d'un réel, formulé différemment, qui reste. Le professionnel écrit ce qui lui semble faire sens, il légitime une expérience, il s'affirme. Il peut alors partager son vécu, l'analyser, en tirer des enseignements. Il tisse des liens avec d'autres, il s'en (r)approche.

Les dispositifs de formation autour des récits exemplaires, quant à eux, sont multiples, adaptables aux différents publics et aux objectifs de formation fixés. Il est important, selon moi, d'y inclure, en amont, une réflexion de fond sur l'acte même d'écrire, afin d'éviter d'engager des formés sur une route que parfois ils redoutent.

Envisagée sous cette forme, la formation par le récit exemplaire devient alors un puissant levier de développement professionnel, une occasion pour tout enseignant confirmé ou en devenir d'investir sa posture de praticien réflexif, et de réfuter celle de technicien qualifié de l'éducation (Rayou, 2009). Une formation synonyme de levier pour se dynamiser, partager, faire œuvre de mémoire, mais aussi pour rebondir face à l'adversité, bref, en un mot, pour relever les enjeux de ce métier que Cifali a décrit comme impossible (1999), tant il est au cœur d'une complexité omniprésente.

7. Bibliographie

- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3e éd.), 27-40. Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Cifali, M. (1999). Métier impossible ? Une boutade inépuisable. *Le Portique, Revue de philosophie et de sciences humaines*, 61-77.
- Cifali, M. (2004). Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires. In C. Lessard, M. Altet et L. Paquay (Éds.), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?* 69-91. Bruxelles : De Boeck.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante, analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. & Gervais, F. (2000). *Pour un héritage de la profession enseignante : récits exemplaires de pratique*, (Vol. 2, document inédit). Québec : Université Laval. [Page Web : www.recitdepratique.fse.ulaval.ca].
- Favez, N. & Frascarolo, F. (2005). La construction de l'identité de soi dans la famille. *Psychothérapies*, 25, 41-46.
- Genette, G. (1966). Frontières du récit. *Communications*, 8, 152-163.
- Jonnaert, Ph. & Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Korthagen, F. A. J. (2001, avril). Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education. Communication présentée à l'*Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle.
- Lessard, C. (1999, octobre). Professionnalisation, déprofessionnalisation, reprofessionnalisation, déqualification, prolétarianisation, nouvelle régulation de l'éducation : que se passe-t-il au juste ? Communication prononcée au *Séminaire du Girsef*, Louvain-la-Neuve.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de recherche en Éducation et Formation*, 18, 4-26.
- Molino, J. (2003). Homo fabulator. *Théorie et analyse du récit*. Paris : Actes Sud.
- Morin, E. (1977). *La méthode*. Paris : Seuil.
- Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek et C. Lüth (Éds.), *Histoire des sciences de l'éducation*, 403-430. Gent : CSHP.
- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development : A European

perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242-253.

Pavel, T. (1988). *Univers de la fiction*. Paris : Seuil.

Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, XXVI (3), 543- 562.

Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Rayou, P. (2009). Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain. *Éducation et sociétés*, 23 (1), 5-11.

Schön, D. A. (1983). *The Reflexive Practitioner : How Professionals Think In Action*. London : Temple Smith.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.

Widdershoven, G. (1993). The story of life : Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history, In R. Josselson et A. Lieblich (Éds.), *The Narrative Study of Lifes*, 123-135. Newbury Park : Sage Publications.

Annexe

Canevas d'analyse d'un récit exemplaire

Nom :

Titre :

Ces questions ont pour but d'amorcer une discussion pédagogique sur la pratique enseignante en se basant sur un récit relatant une situation vécue. Ne vous sentez pas obligés de répondre à toutes les questions. Privilégiez ce qui vous semble porter enseignement pour votre pratique.

Réflexion-analyse

1. Questions pour tous : Analyse de la situation-problème racontée

De quoi parle ce récit ?

Quels enjeux de pratique (deux ou plus) fait ressortir ce récit selon vous ?

Où se situent pour vous les zones de risque sur le plan de l'intervention ? Justifiez.

Quelles questions pédagogiques ce récit suscite-t-il chez vous ?

2. Questions pour tous : Une situation semblable...

Au cas où ce récit vous ferait penser à une situation vécue en stage, comme enseignant, ou à votre propre expérience d'élève, quelles en seraient les similitudes ?

3. Question pour tous : Enseignement...

Quels enseignements tirez-vous de nos discussions autour de ce récit ?

Notes

¹ Lessard (1999) parle même de « déqualification » des enseignants.

² Dans un cours suivi à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève intitulé « Analyse du lien éducatif », Mireille Cifali, alors Professeure ordinaire, demandait à chaque étudiant de construire un journal de bord dans lequel il devait recenser par écrit, sous forme de récits, des expériences pédagogiques vécues et les questions qu'elles suscitaient. C'est là que j'ai découvert l'écriture professionnelle et ses vertus.

³ Pasquini, R. (2013). *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*. Québec : Presses de l'Université Laval.

⁴ Voir annexe.

⁵ Pour des exemples, se référer également à l'ouvrage de l'auteur.

Parcours professionnels et dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions

Thérèse PEREZ-ROUX

*Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF)
Université P. Valéry, Montpellier*

Entrer dans le métier d'enseignant, en comprendre la complexité, comporte toujours une part d'opacité. Dans cette transition le plus souvent désirée, il s'agit à la fois de développer les compétences attendues par l'institution, mais aussi de s'adapter aux contextes d'insertion. L'article propose d'examiner l'incidence des parcours professionnels sur les processus de construction ou de remaniement identitaire et, plus largement, sur le rapport au métier.

1. Présentation du cadre conceptuel

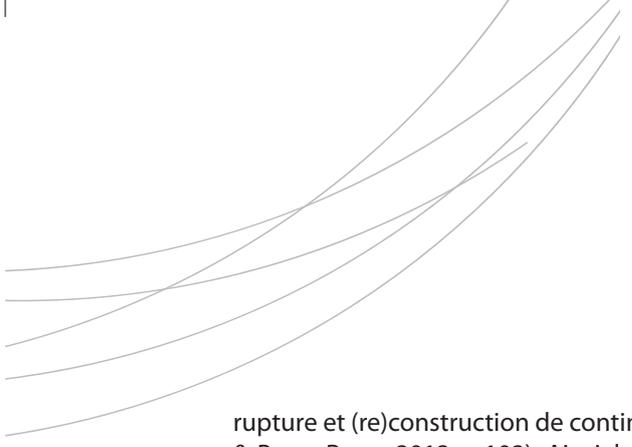
1.1. Les parcours professionnels : une dynamique acteurs-contextes

Dans les travaux de Dubar (1998), la notion de parcours est abordée à partir de deux dimensions intégrées. La première, objective, prend appui sur des catégories sociales officielles et reconnues ; elle renvoie à la fois aux positions dans l'espace de travail (statut, rôles, fonctions), aux diplômes et aux évolutions de carrière. La seconde, subjective, s'exprime dans des récits biographiques divers et prend appui sur des catégories « indigènes », portées par les acteurs sociaux et relevant du langage ordinaire ; cette dimension considère les « paroles sur soi » comme une occasion de dire l'expérience traversée et de comprendre le sens accordé par l'individu à ce qui se joue pour (avec, en) lui. Ainsi, au-delà du cheminement professionnel appréhendé avec une

entrée à la fois synchronique et diachronique, il s'agit de donner à la réflexivité du sujet une place centrale. S'intéresser aux parcours suppose alors la prise en compte de l'expérience telle que la définit Dubet (1994), à l'articulation de trois logiques de l'action : dans la « logique de l'intégration », l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer pour s'intégrer à un collectif ; dans la « logique de la stratégie », il s'organise pour réaliser au mieux ses intérêts dans un espace collectif conçu comme un marché potentiel ; dans la « logique de la subjectivation », il se pose en sujet critique, mettant à distance ses appartenances collectives.

Il s'agit par ailleurs de mettre à jour les épreuves rencontrées (Martuccelli, 2006) qui, à terme, révèlent la capacité plus ou moins grande des acteurs à s'y confronter, à les surmonter, pour s'adapter aux changements qu'ils rencontrent ou qu'ils opèrent dans leur environnement social et professionnel. En ce sens, le parcours contient une perspective dynamique qui fait interagir individu et contexte, intégrant projets, surprises, accidents, bifurcations, etc.

Plusieurs études préalablement conduites font état de changements plus ou moins conséquents (objectivement) dans la carrière, qui peuvent constituer des épreuves subjectives : entrée dans le métier des enseignants (Perez-Roux & Lanéelle, 2010, 2013 ; Lanéelle & Perez-Roux, 2014), mutations d'un établissement à un autre et nécessaire appropriation du nouveau contexte, réorientations professionnelles (enseignants « en seconde carrière ») (Perez-Roux, 2010, 2011a) ou changement de fonction au sein du Ministère de l'Éducation nationale (Perez-Roux, 2014). Dans tous les cas, ces changements inscrivent l'individu dans une forme de transition, entendue comme « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de la part de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de



rupture et (re)construction de continuités» (Balleux & Perez-Roux, 2013, p.102). Ainsi, les études mobilisées pour essayer de comprendre les processus d'insertion professionnelle s'intéressent à des formes de transitions « désirées »¹, c'est-à-dire relevant d'une démarche volontaire des acteurs. Pour autant, les périodes d'insertion sont vécues de façon singulière par les enseignants, en fonction de contextes d'accueil très contrastés, des parcours et des compétences préalablement construites, de la capacité du sujet à activer un ensemble de potentialités et à prendre des repères sur l'environnement pour s'adapter au nouveau contexte.

1.2. L'épreuve des transitions : un passage complexe

La transition reste un concept assez difficile à cerner, aux frontières relativement floues, renvoyant aux changements sujet-environnement qui perturbent l'individu. De fait, on peut aborder la transition de deux manières : en délimitant de façon objective un temps donné, extérieur au sujet (recherche d'emploi/recrutement, début/fin de formation professionnelle, etc.) ; en s'intéressant aux processus vécus par les sujets et aux remaniements identitaires inscrits dans des durées variables selon les individus et les contextes. C'est cette seconde orientation qui prévaut dans les travaux présentés ici et qui nous conduit à revenir sur la notion d'épreuve, considérée comme « une épreuve de force, c'est-à-dire l'évènement au cours duquel des êtres, en se mesurant, révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits » (Boltanski & Chiapello, 1999, 74). Cette approche prend en compte la dynamique ouverte de l'expérience, ce qui génère inévitablement de l'incertitude. Dans une perspective intégrant la singularité des situations, Martuccelli (2006) définit les épreuves comme des défis pluriels que les individus sont contraints d'affronter avec leurs propres ressources. Bien que ces défis soient vécus de manière intime, subjective, existentielle, ils renvoient à une dimension sociale. Pour le chercheur, cela suppose de traduire de manière intelligible l'expérience des acteurs et de rendre compte de leurs vécus singuliers, qui viennent enrichir des rapports de sens partagés. Sur la base d'une parole singulière, l'enjeu consiste alors à comprendre l'expression des sujets traversant des espaces/temps de transition. Ainsi, souligner les possibles interac-

tions entre transition et dynamiques identitaires, en mobilisant la notion d'épreuve, invite à revenir sur le sens que les acteurs donnent à un environnement perturbé dans lequel les repères institutionnels, organisationnels et humains restent encore à construire.

1.3. Des dynamiques identitaires repérables à partir d'une triple transaction

Au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique (Tap, 1998), l'identité professionnelle des enseignants est envisagée comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transactions : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité. « Ces transactions correspondent à des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis : qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel, il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis » (Dubar, 1992, p. 521). Le modèle de la triple transaction identitaire « biographique-relationnelle-intégrative » (Perez-Roux, 2011a, p. 41) fonctionne comme un système en recherche d'équilibre, c'est-à-dire dépassant, pour un temps au moins, tensions et contradictions. Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité-changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications du cadre professionnel. Par ailleurs, l'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent : le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle se révèle essentiel dans la construction identitaire. Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité), tout en développant une relative diversité à travers de multiples ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes. Quels registres de pensée et d'action, quelles ressources les enseignants mobilisent-ils pour trouver un équilibre et conserver un sentiment de cohérence lors

de l'entrée dans le métier ou au terme de quelques années d'exercice ?

Notre approche tente de rendre compte de cette dynamique intégrant un ensemble de tensions d'ordre identitaire, appréhendées à la fois dans une perspective synchronique et dans une perspective diachronique. Ces tensions entre les différentes composantes de l'identité sont aussi organisées vers un projet identitaire, qui exprime l'orientation dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie (Kaddouri, 2000). L'orientation et les tensions qui le sous-tendent donnent lieu à des transactions identitaires qui visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire. Par ailleurs, il s'agit de construire, puis d'assumer une « juste » place dans le monde professionnel. Si celle-ci agrège un ensemble de représentations, de valeurs et de pratiques, elle se révèle aussi à travers des registres d'action privilégiés, par lesquels les enseignants donnent sens (ou pas) à leur travail (Perez-Roux, 2011b).

Plusieurs questions sont alors à prendre en compte. Comment mettre en lumière des éléments du parcours qui structurent les dynamiques identitaires ? Quelle place donner aux relations et, plus largement, à la manière dont chacun réorganise ses ancrages/repères personnels (psychosociaux) et professionnels (institutionnels, organisationnels, didactico-pédagogiques, collectifs, etc.) lors de la phase d'insertion ? Une démarche méthodologique spécifique a été élaborée pour tenter de mieux appréhender ces phénomènes.

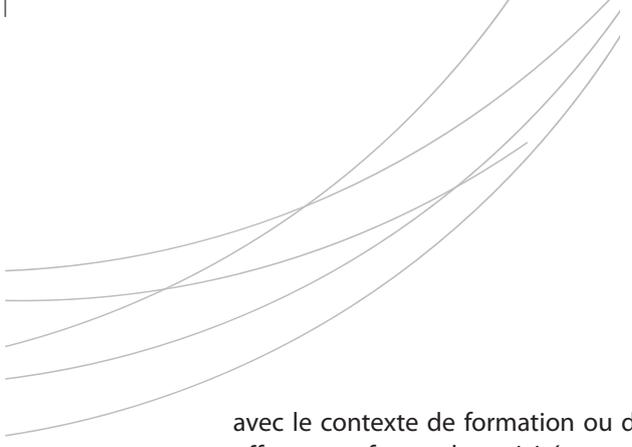
2. Repères méthodologiques

Plusieurs recherches ont été mobilisées entre 2007 et 2015 pour comprendre « ce qui se joue » en termes d'insertion professionnelle lorsque les acteurs se trouvent dans des espaces/temps de transition. Documenter les transitions professionnelles suppose : a) de s'inscrire dans la durée et de prendre au sérieux les retours sur le parcours, l'inscription dans le présent et la projection dans le futur ; b) de saisir la qualité des relations humaines, les éléments de congruence ou de discordance entre définition de soi comme professionnel et regards d'autrui ; c) de comprendre le type de cohérence entre registres

de pensée et d'action, entre rôles à tenir et places revendiquées dans l'espace personnel, social et professionnel. Ainsi cette approche donne des clés de lecture sur les processus de construction identitaire. Dans ces recherches, le plus souvent, un questionnaire initie le recueil de données. Sur la base de questions fermées, de questions à choix multiples, de questions ouvertes, l'enquête permet de repérer : a) les caractéristiques sociologiques (sexe, âge, statut, ancienneté, parcours, etc.) ; b) les représentations et valeurs, les formes d'implication choisies, le rapport à la pratique professionnelle et l'inscription dans les contextes de travail. Au regard de ces premiers résultats, des sujets, volontaires et représentatifs des différentes catégories d'acteurs repérées à l'échelle du questionnaire, sont retenus pour réaliser un entretien semi-directif qui invite à approfondir, à préciser, à contextualiser telle ou telle réponse et à développer des aspects moins stabilisés, parfois même des éléments de l'expérience jusque-là peu conscientisés (Lanéelle et Perez-Roux, 2014, pp. 493-494). Enfin, dans ces études, la dimension longitudinale est intégrée (recueil de données pour un même enseignant sur deux ans).

3. Parcours et processus d'entrée dans le métier enseignant : trois études de cas

Trois cas d'enseignant-e-s sont présentés succinctement² dans cette contribution. Ils ont été choisis pour illustrer des formes de transition différenciées vers le métier. Il s'agit pour Philippe d'une reconversion professionnelle (passage du métier d'ingénieur à celui d'enseignant de Mathématiques en collège). Dans le cas de Marie, si le projet de devenir enseignante constitue son premier choix et la transition vers l'emploi une prime insertion, celle-ci s'est d'abord révélée très problématique (poste dans un lycée professionnel considéré comme difficile, en banlieue parisienne), avant une affectation en collège rural et un retour dans sa région d'origine. Quant à Fatiha, l'échec de son projet professionnel initial (être éducatrice de la Protection Judiciaire de la Jeunesse) l'amène à bifurquer, par défaut, vers le métier d'enseignante, avec une « distance au rôle » assumée. Ces trois cas rendent compte par ailleurs de dynamiques identitaires contrastées, en lien



avec le contexte de formation ou de travail. Enfin, offrant une forme de typicité quant aux processus à l'œuvre au moment de l'insertion professionnelle, ils sont présentés ici dans leur singularité du point de vue des parcours antérieurs. L'histoire de chacun-e va donc s'inviter dans le processus d'insertion, donner sens (ou pas) au contexte professionnel et marquer les premiers ancrages identitaires, ainsi que le rapport au métier.

Philippe, 48 ans, est enseignant-stagiaire de Mathématiques en reconversion professionnelle. Après avoir réussi sa formation dans une grande école de commerce (HEC), il devient ingénieur et reste vingt-cinq années dans ce premier métier. Mettant en avant un « *parcours toujours atypique* », il développe d'abord, dans le cadre de la coopération culturelle, une expérience d'enseignement pour les adultes. Il travaille ensuite sur différents postes : ingénieur dans le nucléaire, développement scientifique, production, management et consulting. Pour des raisons d'équilibre familial et en rupture avec les valeurs du monde de l'entreprise (compétitivité, recherche du profit maximum à court terme, manque de temps, forte mobilité), il refuse une mutation et décide, à 46 ans, de devenir enseignant de Mathématiques : « *J'avais cette espèce de nostalgie de l'époque où je savais réussir dans quelque chose d'un peu magique* ». En contraste avec l'expérience passée, Philippe défend une certaine idée de l'enseignement : « *[j'ai dit] le monde marchand, ça suffit ! Je voudrais aller vers des choses plus tournées vers le développement de l'être, des savoirs, la coopération* ». Une image idéalisée d'enseignant se dessine : « *Dans [le film] Le Cercle des poètes disparus, il y a cet enseignant qui monte sur la table, il leur propose de regarder le monde différemment, ça c'est le côté enthousiasmant* ». En référence à ses anciens maîtres, il revient sur « *ceux qui inspirent, qui inspirent la confiance... une image de facilitateur, ou de levain peut-être* ». Cet ancien ingénieur prépare seul le concours de recrutement pour devenir enseignant de Mathématiques et le réussit. L'année suivante, le stage n'est pas validé³ en raison de difficultés persistantes sur le plan pédagogique (gestion de la classe) et didactique. Ce redoublement constitue le premier échec de sa carrière : « *[la première année] j'y suis allé la fleur au fusil, en étant content d'être devant une classe. Et puis j'ai découvert ! Mais le collègue, je sentais bien que ce serait difficile. Il y a un métier d'éducateur et c'est pas éducateur que j'ai cherché à être... Moi, ça a été un grand grand écart !* ».

Les surprises sont nombreuses lors du passage dans le monde enseignant : à « l'arythmie du métier » (durée des cours, organisation de la semaine) se rajoutent les effets de l'alternance où le temps de présence (et d'implication) dans l'établissement est entrecoupé par les temps de formation, lieu de remises en question. Une comparaison avec le monde de l'entreprise apparaît. Si Philippe affirme avoir été confronté précédemment à des formes de résistance au changement, il souligne le cadre sécurisant de l'entreprise et ses mécanismes de régulation, totalement absents du monde scolaire. Le manque de cohérence collective fait aussi défaut et oblige l'enseignant à gérer sa classe (ou ses problèmes) seul : « *C'est une grosse déconvenue pour moi. En allant vers ce métier, je voulais aller vers la coopération. En fait, je ne la trouve pas* ». Si les collègues de l'établissement dans lequel il est affecté pour sa deuxième année de formation semblent plus engagés, « *il y a de la conviction, une forme de hargne à aller plus loin... mais ce n'est pas une coopération organisée ! ... À l'Éducation nationale, tu mets tout le monde en ligne et il y a personne au-dessus, si ce n'est une espèce d'instance anonyme, à savoir les instructions officielles, les programmes, que ça déboule d'en haut, sans que ce soit relayé, animé par une structure humaine* ». L'expérience passée au sein de nombreuses entreprises est ainsi remise en cause : « *À la limite, ça me desservait... J'étais nu. Il fallait que j'oublie mon vécu ou mes automatismes antérieurs pour partir vierge, pour être plus perceptif à ce qui était en jeu... Défaire pour refaire* ». De fait, le nouveau métier est vécu comme très différent, en ce sens qu'il comporte une réelle dimension éducative, essentielle et déstabilisante. Ainsi, durant la deuxième année, le rapport aux élèves évolue vers plus de distanciation : « *Cette année, j'ai démarré en étant beaucoup plus sur ma réserve, moins fusionnel ou affectif... On donne de soi. Il faut être clair et bien centré* ». Parallèlement, la relation au tuteur de stage, plus structurante et plus coopérative, est perçue comme une forme de sécurité et d'étayage professionnel. Si Philippe reste convaincu que le cœur du métier consiste à motiver les élèves, à leur (re)donner le goût des Mathématiques, il souhaite avant tout rompre avec l'isolement et parvenir à travailler en équipe. Enfin, il revient sur l'épreuve de la reconversion professionnelle : « *En ce moment, je suis dans une traversée. Je passe d'une rive à l'autre. En traversant un fleuve qui, par moments, a des courants assez forts... et je ne suis pas au terme de la traversée* ».

Marie, 27 ans, est enseignante d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Ancienne joueuse de volleyball de niveau national, elle a obtenu le CAPEPS⁴ et termine sa troisième année d'enseignement en tant que titulaire. Durant l'entretien, elle revient sur son orientation professionnelle : « *Je me suis dit : je suis sportive et j'aime la relation aux autres... L'EPS lie les deux* ». Suite à une formation professionnelle jugée intéressante, l'entrée dans le métier s'est pourtant révélée difficile. Nommée dans un lycée professionnel en banlieue parisienne, Marie a vécu une expérience déstabilisante : peu de soutien de la part de collègues « *démobilisés* » ou de l'administration, « *peur de se faire déborder* » par les comportements violents de certains élèves, sentiment de « *perdre les compétences* » acquises, notamment didactiques et pédagogiques, pour faire face aux urgences qui ne manquent de survenir dans la classe : « *Je faisais de l'animation et j'avais l'impression de servir à rien... J'étais dépourvue, je ne savais pas quoi faire, que leur apporter* »⁵. Prise au piège du métier, qui ne ressemble en rien à ce qu'elle avait espéré, éloignée de ses attaches familiales, Marie cherche alors les moyens de sortir de cette situation. Un début de grossesse « *à risques* » lui permet de revenir dans sa région, de se reposer, puis d'envisager une mutation pour rapprochement de conjoint.

L'année suivante, elle est affectée dans un petit collège rural de son académie d'origine. Si le niveau de l'établissement est assez faible au regard des résultats au Brevet des Collèges, les élèves sont jugés « *faciles* ». Marie peut développer une relation de proximité : « *Je favorise le contact et la discussion... Je vais m'intéresser à eux, je poursuis en dehors des cours. Moi, ma discipline, j'adore l'enseigner mais tout le travail qu'il y a à côté me plaît énormément* ». Cette attitude renforce une reconnaissance de la part des élèves : « *Ils viennent plus facilement vers moi* » et donne à Marie une certaine popularité : « *C'est une relation de confiance, on a de bons contacts, quelque chose se passe entre les élèves et moi* ». Sur le plan des apprentissages, il s'agit de « *leur montrer qu'ils sont capables de réussir quelque chose. Du coup j'ai l'impression d'être utile* ». Par ailleurs, l'équipe d'EPS, « *conviviale et dynamique* », semble s'accorder sur un même registre de valeurs tout en sachant jouer sur la complémentarité des enseignants : « *C'est stimulant, et puis on essaie ensemble d'améliorer la cohérence du projet pédagogique* ». Dans cet environnement favorable au regard des modes de mobilisation professionnelle privilégiés, cette enseignante élargit son espace d'action : la prise

de responsabilités diverses (professeure principale, élue au Conseil d'administration, impliquée au sein de projets interdisciplinaires) conduit à des retours positifs de l'équipe éducative et à une visibilité au sein de l'établissement. Enfin, Marie continue à se former dans sa discipline mais aussi dans des thématiques transversales (santé des élèves, éducation à la citoyenneté, etc.) et, de fait, interdisciplinaires⁶. Construisant un rapport dynamique à l'institution (textes officiels, inspecteur), elle dit s'appuyer sur « *la richesse des APSA⁷ qui sont avant tout un prétexte à construire le groupe et la relation* ». L'entretien se conclut sur une phrase qui témoigne d'un intérêt accru pour le métier : « *Plus j'enseigne, plus je prends gout à enseigner !* ».

Fatiha, 28 ans, est enseignante de Français. D'origine marocaine, elle est arrivée en France à l'âge de cinq ans. Après des études en FLE (Français Langue Étrangère), elle tente à trois reprises le concours pour devenir Éducatrice PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse), réussit l'écrit, mais n'est pas admise au terme des épreuves orales. Révoltée par ce qui lui apparaît comme une forme de discrimination, elle décide alors de s'orienter vers l'enseignement du Français. Cette bifurcation est donc choisie par Fatiha mais elle repose sur un sentiment d'échec et d'injustice. Après avoir été enseignante contractuelle pendant trois ans, elle réussit le CAPES interne de Lettres Modernes. Durant le premier entretien, elle est enseignante-stagiaire à l'IUFM et défend un rapport au Français « *plutôt technique et pragmatique* ». Se présentant comme peu engagée en formation, à distance des « *discours pédagogico-didactiques des formateurs* » de l'IUFM, elle reste relativement à l'écart du groupe de stagiaires. À la fin de l'année de formation, validée malgré un mémoire jugé insuffisant, son projet semble clair : partir, dès que possible, enseigner au Maroc.

À la rentrée suivante, Fatiha, néo-titulaire, est affectée en zone de remplacement dans une autre académie, sur un poste spécifique Français Langue Seconde (FLS) qui s'est libéré. Cette opportunité va l'amener à suivre des élèves dont le parcours ressemble en partie au sien. Dans ce contexte, Fatiha, pourtant enseignante de Français, se définit sans problème « *comme une prof de langues qui fait du soutien scolaire dans toutes les disciplines* ». Elle s'investit totalement dans son travail pour favoriser l'insertion des élèves, souvent en situation illégale, et s'engage dans des réseaux sociaux de protection de l'enfance, de soutien aux familles, retrouvant ainsi



une action proche de ses motivations initiales pour le métier d'éducatrice PJJ. Si elle exprime le « *senti-ment de travailler toujours sur le fil* », la grande fragilité des situations singulières de ces jeunes donne sens à son action au quotidien. Elle en mesure les risques et les enjeux, elle en perçoit aussi l'utilité sociale. En revanche, la prise en charge de cette spécificité FLS l'isole dans le collège. Reconnue par un chef d'établissement satisfait de son engagement, elle est mal intégrée dans l'équipe des professeurs de Français, inscrits dans d'autres logiques d'enseignement et peu concernés par les problèmes qu'elle soulève. « *Sans cadre de travail* », elle construit en tâtonnant et ne trouve pas, dans la formation continue spécifique qui lui est offerte, une réponse à ses attentes ou à ses demandes. Consciente des difficultés, de l'usure engendrée par les mobilisations hors cadre scolaire, elle redoute malgré tout une possible réaffectation dans des classes « ordinaires » à la rentrée suivante. Elle se démène donc pour faire reconnaître ses compétences, acquises durant son parcours (études en FLE, sensibilisation aux missions des éducateurs PJJ, capacité à prendre en charge des publics spécifiques) auprès du Rectorat d'académie. Elle tient en effet à conserver ce poste dans lequel elle s'est pleinement investie et réalisée, malgré la distance prise vis-à-vis des collègues de sa discipline. Cette recherche de stabilisation sur un poste à profil diffère, pour un temps au moins, le projet de départ au Maroc.

4. Des processus d'insertion professionnelle aux dynamiques identitaires

Les transitions volontaires dont nous avons rendu compte à travers trois portraits d'enseignants s'inscrivent dans des temporalités relativement longues pour comprendre le passage de la formation au métier et/ou d'un métier initial à celui d'enseignant, en fonction des trajectoires antérieures des individus, des contextes de formation et des nouvelles situations de travail rencontrées. Entre normes institutionnelles, modèles existants (dans la formation et dans le travail), représentations et pratiques professionnelles, nous pouvons identifier les ressources mobilisées, les obstacles à surmonter pour entrer dans une dynamique qui prend en

compte le projet identitaire des enseignants et les tensions intra et inter-psychiques qu'il génère (Kaddouri, 2006).

De nombreuses questions traversent l'ensemble des études portant sur ces moments d'insertion professionnelle :

Comment des compétences reconnues en formation ou dans un domaine professionnel peuvent-elles être transférées vers le monde scolaire aux règles et aux normes parfois radicalement différentes ?

De quelle manière un professionnel reconnu dans son ancienne activité appréhende-t-il l'accès à un nouvel espace de travail dans lequel il redevient « débutant » ?

Peut-on repérer les processus de socialisation qui accompagnent l'entrée dans le métier enseignant ?

Dans quelle mesure le parcours antérieur mais aussi le contexte du stage ou le contexte professionnel favorisent-ils la construction d'une professionnalité enseignante ?

Il s'agit donc de comprendre comment se combinent, dans la pratique du métier considéré, les savoirs, les expériences, les relations, tout en prenant en compte les contraintes et les ressources intra, interindividuelles et contextuelles. En effet, la construction de la professionnalité est indissociable a) des normes professionnelles auxquelles les acteurs se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail ; b) des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation ; c) des situations concrètes d'action dans lesquelles ils sont pratiquement engagés (Perez-Roux, 2012a).

Cette approche permet de repérer les formes de continuité ou de discontinuité, dans les valeurs, les savoirs et les pratiques, conduisant à des remaniements identitaires plus ou moins assumés.

Les trois études de cas (Philippe, Marie et Fatiha) documentent de façon spécifique des aspects déjà travaillés dans des recherches antérieures. Ils concernent : a) les parcours antérieurs, les idéaux sur lesquels s'est élaboré le projet de devenir enseignant et les contextes réels d'insertion et de formation, b) le rapport à autrui et les formes de reconnaissance professionnelle attendues ; c) le projet identitaire comme moyen d'intégrer un ensemble d'éléments disparates et de surmonter l'épreuve de l'entrée dans le métier.

4.1. Les parcours antérieurs à l'épreuve du contexte : des idéaux revisités

Le parcours se réinvite en permanence dans le temps d'insertion professionnelle et dans le rapport au travail rêvé/prescrit/réel. Philippe est porté par des images idéalisées du métier (éveiller l'esprit scientifique), par des qualités humanistes peu conformes aux premiers temps dans le métier : celui où les élèves testent l'enseignant et où il est risqué de déplacer les frontières symboliques des rôles et des fonctions. La posture de l'accompagnateur, du « facilitateur » (nourrie d'une expérience antérieure d'enseignement auprès d'un public d'adultes) ne trouve pas prise auprès des collégiens. Elle se construit progressivement durant la deuxième année de professionnalisation, de façon plus lucide et plus distanciée, dans un contexte mieux adapté.

Pour Marie, c'est la relation à autrui qui prime dans l'accès au métier. L'expérience en lycée professionnel l'a empêchée de déployer cette compétence relationnelle, de développer une activité en lien avec des idéaux construits en amont de la carrière. L'affectation dans un collège rural confirme le sentiment d'être à sa place, d'être utile pour les élèves, et, *in fine*, d'assumer une identité de professeure dynamique, à l'écoute, ouverte aux problématiques éducatives et interdisciplinaires.

Fatiha enfin s'est toujours intéressée, pour des raisons inscrites dans son histoire personnelle, à l'éducation et à la protection des adolescents en difficulté, accrochée à l'idée de leur donner une deuxième chance. Cette image idéalisée organise son rapport au métier. Pouvoir aider, à travers son rôle d'enseignante, la scolarisation de jeunes immigrés parfois en situation irrégulière, œuvrer avec d'autres professionnels pour favoriser leur insertion, constitue le fil rouge de l'entrée dans le métier, le sens de son travail.

Derrière ces parcours, ces repères construits, déconstruits, reconstruits, se joue aussi la place au sein des collectifs, les images renvoyées par autrui et, plus largement, le rapport à l'institution.

4.2. Les transitions à l'épreuve des collectifs : quelle reconnaissance professionnelle ?

Si l'entrée dans le métier enseignant est étayée par la formation, elle suppose des contextes d'accueil favorables et articulés. L'accueil dans l'établissement, l'accompagnement du tuteur et l'adéquation de ses attentes avec les prescriptions de la formation constituent autant d'éléments qui viennent structurer ou perturber la phase d'insertion. D'autre part, une fois passé le cap de la formation initiale, l'insertion dans l'établissement et les formes de socialisation qui s'y produisent restent des éléments importants pour s'appropriier le *genre* professionnel⁸ (Clot, 1999), en comprendre les implicites, en mesurer les contours. Les savoirs antérieurs sont ainsi mobilisés, transférés, reconstruits, seul et avec les collectifs, ce qui peut générer des tensions. Les études réalisées montrent l'importance du temps d'appropriation de ces « nouveaux » savoirs attendus par l'institution qui recrute et reconnaît, au terme de la formation, le professionnel pour ses compétences. Le besoin de reconnaissance est crucial pour des néo-enseignants issus d'un espace de travail dans lequel ils étaient le plus souvent reconnus comme professionnels. Redevenir débutant est donc pour le moins déroutant et donne à la reconnaissance une place particulière – tant sur le plan individuel que collectif – dans la construction identitaire et dans le processus transitaire. En effet, sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie et ne peut développer une relation positive à lui-même (Honneth, 2000). L'entrée dans le métier nécessite la construction d'un ensemble de compétences (didactiques, pédagogiques, relationnelles, organisationnelles, éthiques) vis-à-vis desquelles le sujet doit « devenir capable, être reconnu » (Ricoeur, 2007). L'importance pour un néo-enseignant de « se (re)connaître » comme professionnel dans le regard porté par autrui, nous a amenée à organiser cette construction sous forme d'un triptyque : « devenir capable - être reconnu - se (re)connaître », au sens de : se connaître comme différent de celui que l'on projetait de devenir (idéal du moi) ou que l'on s'imaginait pouvoir être dans la réalité des situations d'enseignement ou de formation (Perez-Roux, 2012b). Cette approche rejoint aussi celle de Dubar (2002) pour qui les questions d'ordre identitaire sont fortement arrimées à la reconnaissance d'autrui. Cette reconnaissance de



soi pour autrui, mais aussi de soi pour soi, engage de multiples formes de négociations qui relèvent de la « triple transaction » présentée précédemment. Au-delà de la transaction relationnelle qui articule estime de soi et reconnaissance d'autrui, la dimension biographique (entre continuité et changement) suppose pour l'individu d'être reconnu pour ce qu'il est, mais aussi pour ce qu'il a vécu/construit antérieurement. Par ailleurs, la dimension intégrative nécessite la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont mobilisés dans l'expérience professionnelle. Il semble que le chemin soit à faire de façon personnelle, la mise en synergie des potentialités, leur activation dans de nouveaux contextes restant à la charge du sujet, en prise avec ses multiples facettes, et sur fond de reconnaissance. Il s'agit pour le néo-enseignant de se re-connaître à travers ce que lui renvoie autrui (élèves, collègues, équipe de direction, parents, inspecteurs), en assumant les écarts entre idéaux et réalité des pratiques, entre « manière d'être au métier » (Peyronie, 1998) et *éthos* du groupe professionnel.

On saisit bien ici le poids des parcours personnels et professionnels, en prise avec des contextes de travail plus ou moins favorables au développement professionnel. Comprendre et partager la culture du métier, s'y insérer sans perdre de vue les valeurs qui fondent le rapport singulier au travail enseignant, participe d'une mise en mouvement qu'il convient à présent de mettre en lumière.

4.3. Le projet identitaire comme mise à l'épreuve de soi

Comme l'évoquent Mègemont & Baubion-Broye (2001), la construction identitaire suppose « une conception du sujet actif dans l'accomplissement de ses insertions sociales et dans la (re)construction des représentations de soi qu'elles suscitent » (p. 20). Le sujet, en présence de rôles disparates, les interprète en fonction de ses repères/ancrages sociaux et de sa propre histoire.

L'analyse des dynamiques identitaires qui se déploient dans une situation de transition suppose ainsi une approche systémique des activités du sujet et de leur développement tout au long de la vie. Elle est orientée vers un projet identitaire (Kaddouri, 2000). Ce projet identitaire, organisé autour de l'accès à un nouveau métier, intègre une mise en synergie des idéaux, des représentations et

des pratiques, confrontés aux normes en vigueur dans le contexte de la formation comme dans l'espace de l'établissement. Ce faisant, il met à l'épreuve le soi professionnel préalablement construit. Des tensions sous-tendent ce processus et s'inscrivent dans une dimension prospective qui requestionne le passé ; il s'agit alors d'analyser, à travers un retour sur le parcours antérieur, « les mises en cohérence du récit du passé et de l'anticipation d'avenir en même temps que de [l'] engagement dans les relations de travail et [l'] affrontement avec les normes des politiques scolaires. Toujours cette double transaction constitutive de la construction/destruction des mondes autant intimes (vécus) que sociaux (partagés) » (Dubar, 2002, p.136).

La puissance d'unification dont chaque individu est porteur permet l'inscription dans une dynamique conciliant continuité et changement, définition de soi et reconnaissance d'autrui, unité et diversité (Perez-Roux, 2011b). Elle relève d'une mise en synergie de différentes composantes identitaires organisées autour de la recherche du sens de l'action. Entre ancrages antérieurs et avenir déjà amorcé s'ouvre un horizon de possibles qui ne renie en rien les valeurs et représentations à l'origine du choix du métier ou les gestes professionnels construits préalablement ; il s'agit de les revisiter en contexte, d'en assurer le transfert partiel et réajusté. La réussite progressive de ces opérations complexes, en partie inconscientes, renforce un sentiment de réalisation de soi et contribue, à terme, à une forme de reconnaissance professionnelle plus ou moins revendiquée. À contrario, la difficulté à trouver des formes d'équilibre, à donner du sens à l'action, engage des réorganisations qui éprouvent les acteurs mais n'empêchent pas l'inscription, à terme, dans de nouvelles dynamiques qui peuvent être stimulées par l'environnement de travail ou par la formation.

5. Conclusion

Tenter de comprendre les parcours professionnels et les dynamiques identitaires nous amène à envisager les épreuves traversées par les enseignants et leur manière de les vivre ou de les surmonter. Ce travail, en partie solitaire, peut être facilité par divers acteurs de l'école : les collègues, le chef d'établissement et, plus largement, l'équipe de direction. Il peut aussi s'adosser aux dispositifs de formation initiale ou continue, à condition que ces derniers

soutiennent l'activité des enseignants, favorisent le développement des compétences professionnelles, mais prennent au sérieux la spécificité des parcours et, de fait, la dimension singulière du métier.

6. Bibliographie

- Balleux, A. & Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots : « Transitions professionnelles », *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications théoriques et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Dubar, C. (2002). Entretien avec A. Gonin-Bolo. *Recherche et formation*, 41, 131-138.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier et C. Alin (sdr), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, 195-212. Paris : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers. et M. Kaddouri (Éds.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, 121-145. Paris : L'Harmattan.
- Lanéelle, X. & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *Revue de l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4), 469-496.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Megemont, J.-L. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76, 15-28.
- Perez-Roux, T. (2009). Parcours de stagiaires PLC2 et passage dans le monde des néo-titulaires : constructions et déconstructions. In R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczec-Capelle (sdr.) *Les parcours de formation des enseignants débutants*, 271-283 Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Québec, 13(1), 83-101.
- Perez-Roux, T. (2011a). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Perez-Roux, T. (2011b). Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité. Paris : Éditions EP&S.
- Perez-Roux, T. (2012a, sdr.). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR.
- Perez-Roux, T. (2012b). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et éducations*, 7, 69-84.
- Perez-Roux, T. (2014). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition : entre projet institutionnel, (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission. *Sociologies pratiques*, 28, 41-52.
- Perez-Roux, T. & Balleux, A. (2014). Transitions professionnelles désirées-contraintes : quelles dynamiques identitaires des acteurs à l'épreuve des contextes ? *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4).
- Perez-Roux, T. & Lanéelle, X. (sdr, 2010). L'entrée des enseignants dans le métier. *Ressources*, 15, IUFM des Pays de la Loire.
- Perez-Roux, T. & Lanéelle, X. (2013). Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ? *Recherche et formation*, 74, 29-42.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Formation, socialisation et « manière d'être au métier ». Paris : PUF.



Ricoeur, P. (2007). Devenir capable, être reconnu. *Revue du MAUSS permanente*, 24 mai 2007 [Page Web]. Accès : <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article96>.

Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In J.C. Ruano-Borbalan (Éd.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*, 65-68. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Notes

¹ En France, les enseignants décident librement de l'orientation vers ce métier. En ce sens, la transition vers l'emploi est bien désirée. Pour autant, une fois le concours de recrutement réussi, leur insertion professionnelle est liée à des choix du Ministère de l'Éducation nationale : affectation sur un poste vacant (collège ou lycée), dans une région qui ne correspond pas toujours à leurs desideratas. La notion de « transition contrainte » a été développée dans : Perez-Roux, T & Balleux, A. (2014). Transitions professionnelles désirées-contraintes : quelles dynamiques identitaires des acteurs à l'épreuve des contextes ? *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4).

² Le cas de Marie est plus largement déployé dans une autre publication (Perez-Roux, 2011b). D'autres cas sont traités dans Perez-Roux (2009 ; 2010 ; 2011a).

³ Au moment de l'enquête, la formation en alternance qui suit la réussite du concours de recrutement (essentiellement fondé sur des savoirs académiques) était pensée à travers une complémentarité entre l'expérience vécue dans l'établissement

(stage en responsabilité pour un tiers du temps), et la formation à l'IUFM dans laquelle les enseignants-stagiaires travaillent sur différents registres (didactiques, pédagogiques, interdisciplinaires) et doivent élaborer un mémoire professionnel. La validation des trois blocs (stage, mémoire et contenus de formation) est nécessaire pour que le stagiaire soit titularisé.

⁴ Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive.

⁵ En première année de titularisation, et au moment de cette enquête, quelques journées de stage (3 en moyenne) étaient proposées aux entrants dans le métier. Les thématiques de ces journées ne sont pas toujours spécifiques aux débutants et dépendent des choix réalisés par le Rectorat de telle ou telle académie.

⁶ Ces formations sont choisies, dans un document qui répertorie l'offre de formation académique, sur la base du volontariat : les enseignants peuvent prétendre à trois journées de formation par an, à négocier avec le chef d'établissement.

⁷ Activités Physiques, Sportives et Artistiques

⁸ Dans l'analyse du travail, Clot (1999, p. 43) définit le genre comme un « système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ». Système souple de variantes normatives, le genre organise les obligations qui s'imposent à tous et définit les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail.

Compte rendu de l'atelier « Entretiens de stages »

Nathalie FRANÇOIS, Germain SIMONS
et Florence VAN HOOF

Cifen

Université de Liège

Dans le prolongement de l'exposé de K. Balslev (cfr l'article publié dans ce même numéro), l'atelier « Entretiens de stages » a été envisagé comme une occasion de discussion et de prise de recul sur des pratiques. Différents objectifs ont guidé ce moment. Il s'agissait de proposer une réflexion sur ce qui se passe dans les entretiens de stages, au cœur du dispositif de la formation professionnelle des futurs enseignants ; de fournir des clés de lecture de ce type d'entretiens ; d'analyser différentes manières d'utiliser le langage pour faire évoluer les enseignants en formation et favoriser un accompagnement de qualité ; de permettre un échange de pratiques dans ce domaine.

Sur la base d'un extrait d'entretien « tripartites » (étudiant, tuteur de terrain¹, superviseur académique de la formation en Haute École ou à l'Université), les participants ont travaillé en sous-groupes à l'aide de questions guides, pour partager ensuite le fruit de leur réflexion lors d'une discussion collective.

1. Contextualisation

Les extraits d'entretiens de stage proviennent d'une recherche menée par le groupe TALEs à l'Université de Genève portant sur la construction de savoirs professionnels et sur la manière dont les futurs enseignants font dialoguer des éléments « théoriques » de la formation académique avec des éléments issus des expériences professionnelles, comme les stages.

Les données sont issues de la formation initiale à l'enseignement primaire de l'Université de Genève. Cette formation s'étale sur quatre ans. La dernière année de formation comporte un stage de seize journées réparties sur huit semaines ; un stage de trois semaines ; un stage de quatre semaines. Ces stages sont tous des stages « en responsabilité ».

Ces stages sont accompagnés d'entretiens tripartites réunissant un superviseur universitaire ; le tuteur, formateur de terrain, qui accueille le stagiaire dans sa classe ; l'enseignant en formation. Le premier entretien vise une évaluation formative et a lieu à mi-parcours du stage. Le second, visant une évaluation certificative, prend place après la fin du stage.

Lors de l'entretien certificatif, l'étudiant doit présenter une problématique reliée au travail effectué dans la classe en mobilisant des éléments théoriques et en se référant aux cours suivis. Cette présentation dure généralement entre quinze et vingt minutes, la totalité de l'entretien dure entre soixante et nonante minutes.

2. Questions guides

Après l'écoute et la lecture de l'extrait, certains éléments de contextualisation complémentaires (contexte du stage, consigne, outils) ont été apportés par K. Balslev. Ensuite, en sous-groupes, les participants ont été invités à discuter de l'extrait à l'aide des trois questions suivantes :

- *Comment peut-on caractériser les manières d'interagir du tuteur et du superviseur ?*
- *Quels sont les effets possibles de ces interventions sur le développement professionnel de l'étudiant ?*
- *Quelles seraient les autres manières d'intervenir ?*

3. Discussion collective

L'analyse de l'extrait a amené les participants à relever des éléments importants et/ou interpellants dans le cadre d'entretiens de stages tripartites.

- *Le contexte de l'entretien.* Une différence semble apparaître selon que le superviseur observe l'action ou non. Dans le cas de l'extrait présenté, le superviseur n'a pas observé l'action car son objectif est principalement de vérifier que l'étudiant est capable d'analyser sa pratique. Ce mode de fonctionnement permet aux tuteurs de prendre une place à part entière, tout en gardant un soutien des superviseurs en cas de difficultés. Ceux-ci sont alors sollicités et viennent observer la pratique. Cette organisation pose question à certains participants de l'atelier, notamment en ce qui concerne l'évaluation certificative.
- *Le cadre de l'entretien.* Dans la situation de cet entretien visant une évaluation certificative, l'étudiant est-il bien conscient des critères et des indicateurs sur lesquels l'évaluation repose ? Dans cet entretien, l'étudiant doit exposer, durant quinze minutes, une problématique choisie. Cela peut supposer que le tuteur et le superviseur écoutent l'étudiant sans l'interrompre par des questions ou des commentaires. Ce n'est pas le cas dans la situation analysée : l'objectif de présentation et d'analyse d'une problématique pourrait, dans le cadre de cet entretien certificatif, se révéler détourné.
- *Les postures des intervenants.* Selon certains participants, les trois protagonistes adoptent des postures particulières : l'étudiant se pose en victime, le tuteur en sauveur et le superviseur en bourreau. D'autres participants ne sont pas entièrement d'accord avec cette interprétation et émettent l'hypothèse que l'étudiant est en réflexion et à la recherche d'un soutien, mais que les interventions, notamment du tuteur, ne lui permettent pas d'aller jusqu'au bout de sa pensée. Le superviseur, quant à lui, ne semble pas recadrer suffisamment les digressions qui apparaissent. Quoi qu'il en soit, la dimension relationnelle prend beaucoup de place et peut parfois interférer dans une réflexion davantage pédagogique. La volonté de certains tuteurs est parfois de rassurer l'étudiant au risque de minimiser la problématique amenée. Comme l'avait exposé K. Balslev lors de son intervention en matinée, les tuteurs peuvent adopter différentes postures lors de ces entretiens (évaluation, inter-

prétation, soutien...), et il semble important qu'ils soient conscients de ces diverses postures et puissent privilégier des démarches permettant l'explicitation et la réflexion approfondie.

- *Le profil du tuteur.* Quel est ce profil ? Quel rôle doit-il jouer ? Plusieurs participants relèvent, dans le chef des tuteurs, une crainte d'être eux-mêmes jugés au travers des actes de l'étudiant. Ces éléments amènent également à interroger la formation du tuteur.

4. Conclusion

Comme nous pouvons le constater, l'analyse d'extraits de ce type d'entretien amène à l'élaboration d'une série d'hypothèses explicatives et de questionnements. Afin de confronter ces éléments, il aurait été intéressant de disposer d'un extrait d'un entretien constructif permettant peut-être de relever les facteurs qui rendent possible un échange efficace entre les trois partenaires. De plus, certains participants relèvent également l'intérêt de disposer éventuellement d'un entretien filmé afin d'analyser en parallèle le langage non verbal.

Il n'y a évidemment pas de méthode « clés sur porte » pour mener à bien, de façon efficiente, ce type d'entretien. Nous pouvons toutefois retenir quelques éléments potentiellement porteurs et facilitateurs :

- définir clairement et précisément le cadre, l'objectif poursuivi et les critères d'évaluation ;
- clarifier le rôle du tuteur et du superviseur ;
- soutenir la réflexion, la métacognition et valoriser les progrès ;
- maintenir le cap et adopter une posture adéquate pour permettre un réel approfondissement de la réflexion portant à la fois sur les compétences développées et sur les démarches pédagogiques mises en place ;
- rassurer les étudiants tout en donnant des informations précises sur les forces et faiblesses manifestées dans le cadre du stage ;
- compléter éventuellement l'entretien par une réflexion sur les productions des élèves (travaux, évaluations...), sur les préparations de leçons de l'étudiant... pour un échange plus objectif.

Note

- ¹ Appelé chez nous « maitre de stage ».

Compte rendu de l'atelier « Récits de pratiques enseignantes »

Aurore MICHEL et Annick FAGNANT
Cifen
Université de Liège

Durant cet atelier, les participants ont été invités à s'essayer à l'analyse de récit de pratiques telle que proposée par R. Pasquini ; approche que le praticien-chercheur avait eu l'occasion de présenter d'un point de vue plus théorique au cours de la conférence du matin (voir texte de R. Pasquini dans ce même numéro).

À cette fin, un travail en sous-groupes a été réalisé au départ d'un récit de pratiques rédigé par une étudiante de R. Pasquini et d'un questionnaire « analytique » construit par ce dernier. L'objectif de la démarche entreprise était d'amener progressivement à une compréhension fine, contextualisée et théorisée du récit travaillé. L'atelier s'est conclu par une discussion collective autour des questions suscitées par la démarche exploitée.

1. Mise en contexte

Après une brève présentation de la démarche d'analyse de récit proposée dans l'atelier – occasion pour le conférencier de revenir sur certains éléments abordés au cours de son intervention du matin – les participants ont pris connaissance du récit qui leur était proposé pour analyse.

Suite à cette lecture, quelques éléments complémentaires de contextualisation ont été apportés (contexte suisse, statut de l'enseignant, niveau d'enseignement...).

2. Analyse compréhensive

Afin que l'analyse du récit s'enrichisse au maximum du point de vue des différentes personnes présentes dans l'atelier, le travail a été structuré en trois temps.

2.1. Groupe de base : analyse du récit appuyée par des questions guides

Dans un premier temps, les participants, répartis en sous-groupes de cinq personnes provenant de sphères professionnelles diverses, ont analysé le récit sur la base de six questions guides :

1. Selon vous, de quoi parle ce récit ?
2. Quels enjeux de pratique ce récit fait-il ressortir ?
3. Où se situent pour vous les zones de risque sur le plan de l'intervention ?
4. Quelles questions pédagogiques ce récit suscite-t-il chez vous ?
5. Quels apports théoriques ou expérientiels vous sembleraient utiles à la compréhension de la situation narrée ?
6. Quelles sont les similitudes avec une situation que vous auriez vécue ? Quels enseignements tirez-vous des discussions autour de ce récit ?

2.2. Groupe coopératif : partage des diverses analyses envisagées

Ensuite, des groupes « coopératifs » ont été composés (chaque nouveau groupe étant constitué d'un représentant de chaque groupe de base) avec pour consigne de partager/croiser les analyses réalisées : « À tour de rôle, présentez la problématique identifiée, l'apport éventuel permettant de la comprendre, puis développez brièvement ».



2.3. Retour en groupe de base : confrontation des différences et similitudes rencontrées

Enfin, afin d'approfondir l'analyse compréhensive du récit et d'en cerner les nuances interprétatives, les groupes de base ont été reformés et ont eu pour tâche de confronter les différences et similitudes mises en avant dans les différents groupes « coopératifs ».

3. Discussion collective et conclusion de l'atelier

Ce temps d'échange a été l'occasion, pour les participants, de revenir sur des questions suscitées tant par la démarche d'analyse de récit de pratiques, que par la méthodologie coopérative envisagée pour l'atelier ou encore par le récit en tant que tel et son analyse.

Dans le cadre de ce compte rendu, nous avons choisi de partager celles qui relèvent essentiellement de la démarche d'analyse d'un récit.

Plusieurs questions émises par les participants concernent la *mise en œuvre* de la démarche dans le cadre d'une formation initiale, dont les suivantes :

- *Le travail en trois temps est-il transférable ?*
- *Combien de temps faut-il consacrer à l'analyse de récit pour que cela soit efficace/utile ?*
- *Les récits proposés sont-ils toujours ceux des étudiants ?*
- *Les étudiants travaillent-ils sur leur propre récit ?*

R. Pasquini a expliqué que, dans un premier temps, il travaille sur des textes non produits par des étudiants. Cela a pour avantage, d'une part, de ne pas imposer d'emblée le passage à l'écrit, qui, d'expérience, n'est pas chose facile et, d'autre part, de se mettre plus facilement à distance, ce qui permet d'aller plus loin dans l'analyse. Ce n'est que lors de la deuxième année de formation qu'il propose de travailler en groupes sur des écrits d'étudiants. Proposer un récit à analyser en groupe n'est pas obligatoire et seuls les récits pour lesquels les étudiants ont donné leur accord font l'objet de ce processus

d'analyse conjointe. Toutefois, chaque étudiant est tenu de réaliser une analyse d'un récit de pratiques personnel et de la présenter lors d'un entretien individuel organisé avec le formateur.

R. Pasquini a insisté aussi sur l'importance, en tant que formateur, d'accompagner le travail réflexif des apprenants. En effet, il peut être facile d'entrer dans un processus de jugement plutôt que d'analyse. Il est donc important d'être vigilant aux propos tenus par les étudiants et à l'orientation que prennent les discussions.

Certains participants se sont interrogés aussi sur le choix des *apports théoriques* envisagés (cfr question guide n°5).

Pour l'intervenant, il n'y a pas une seule et bonne approche théorique pour appréhender un récit, tout dépend de la façon dont les personnes s'approprient celui-ci (un même récit suscite des éclairages, des compréhensions, des pistes différentes chez chaque participant). L'important se situe au niveau de la cohérence entre l'axe de problématisation et la théorie envisagée. C'est cette cohérence qui donne du sens à la démarche. En incitant à problématiser et à trouver un apport théorique, on oblige la personne à dire d'où elle part pour développer son raisonnement. Cela amène à expliciter/justifier et donc comprendre, avant d'envisager l'action. C'est aussi pour réfréner la tendance des enseignants en formation à rechercher des solutions « clés-sur-porte » et pour privilégier cette analyse compréhensive que les questions guides ne portent volontairement pas sur la recherche de pistes concrètes.

Enfin, le choix du *matériau* proposé a également été questionné en comparaison avec la vidéo.

Ne travaillant que sur des récits, R. Pasquini est revenu sur ce qui le frappe, lui, par rapport à ce matériau, à savoir la vitesse à laquelle les échanges prennent place lorsque l'on travaille autour d'un écrit et ce, notamment, parce qu'il peut être travaillé directement (annoté, surligné, commenté...).

Il a également souligné le fait que revenir par écrit sur un événement nécessite inévitablement de reconstruire la réalité en fonction de ce qui fait sens pour soi, ce qui est déjà intrinsèquement une expérience enrichissante et formatrice !

Compte rendu de l'atelier « Questionnaires et entretiens »

Corentin POFFÉ, Marie-Noëlle HINDRYCKX
et Stéphanie NOËL

Cifen
Université de Liège

Cet atelier s'est inscrit dans le prolongement direct de la conférence de Th. Perez-Roux (voir texte dans ce même numéro). Notre souhait était de placer les participants dans la position du chercheur. Pour y parvenir, ceux-ci disposaient, au choix, de deux types de matériaux : le récit des parcours d'insertion évoqués lors de la conférence du matin ou la retranscription des réponses à une question des entretiens que la chercheuse a menés avec des enseignants vivant des moments de transitions professionnelles.

1. Retour sur les analyses de cas

À partir des retranscriptions des récits évoqués lors de la conférence matinale, nous avons demandé aux participants d'identifier ce qui favorisait et ce qui faisait obstacle à une insertion professionnelle réussie.

1.1. Le cas de Marie ¹

Ce qui fait obstacle à une insertion professionnelle réussie :

- très (trop ?) préoccupée par l'établissement d'une relation positive avec les élèves (volonté d'un mimétisme langagier, vestimentaire), désir de plaire ;
- culture propre, différente de celle des apprenants ;
- pessimisme ambiant, démission apparente de l'équipe éducative ;

- formation continue non conforme aux attentes.

Ce qui favorise une insertion professionnelle réussie :

- ambiance de classe et d'école positive (deuxième expérience d'insertion, dans un établissement différent) ;
- capacité d'adaptation, de remise en question ;
- possibilité de travailler en équipe ;
- opportunité de prise en charge d'autres responsabilités, parallèlement à la fonction d'enseignant ;
- tentatives réussies de sauvetage d'élèves en difficulté.

1.2. Le cas de Philippe ¹

Ce qui fait obstacle à une insertion professionnelle réussie :

- image idéalisée du métier d'enseignant ;
- vision tronquée de l'axe relationnel, envisagé comme unique levier, dans le cadre particulier du métier d'enseignant ;
- première rencontre de l'échec professionnel (il avait jusqu'alors adopté une stratégie de fuite, impossible dans l'enseignement) ;
- manque de passion pour le processus d'apprentissage (à l'inverse de sa passion pour la matière, les mathématiques).

Ce qui favorise une insertion professionnelle réussie :

- une envie de changement dans sa vie professionnelle.

2. Retour sur les entretiens

À partir des retranscriptions des entretiens menés par la chercheuse, les participants ont été invités à

analyser les réponses des enseignants interrogés sur leurs premiers étonnements et questionnements à l'entrée dans la profession. Le but était de catégoriser les réponses obtenues.

La majorité des personnes présentes dans l'atelier ont choisi de travailler sur ce matériau. Dans un premier temps, les participants ont tenté de retrouver les catégories identifiées par la chercheuse, ce qui ne fut pas facile car le cadre théorique soutenant ces catégories n'était sans doute pas suffisamment accessible aux participants. Par conséquent, ce n'est que dans un second temps que les participants ont opéré leur propre catégorisation. Par ailleurs, le volume important du corpus de données a également été source de difficultés en raison du peu de temps disponible pour la réalisation de la tâche.

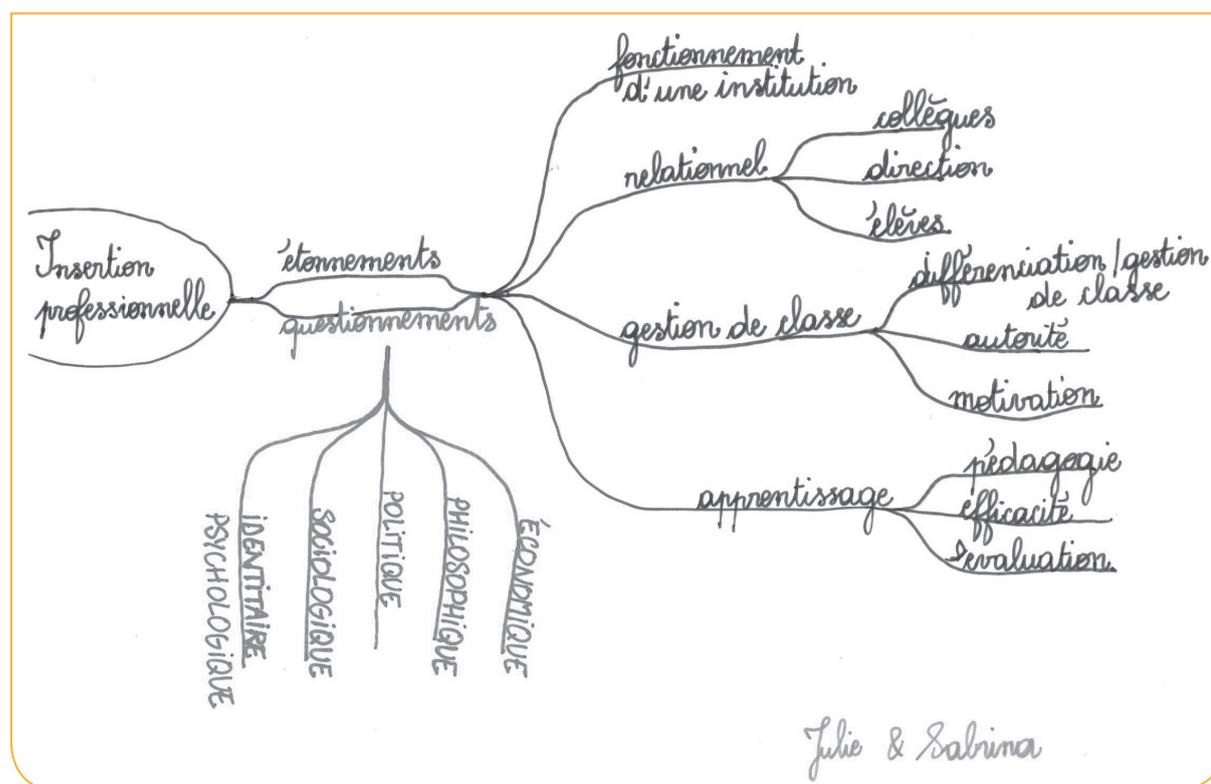
Ci-dessous, nous proposons un exemple de catégorisation produite par deux participantes :

3. Quelques pistes pour faciliter l'insertion professionnelle

Enfin, à la suite de ce travail d'analyse, une discussion s'est amorcée sur quelques actions possibles en vue de faciliter l'insertion professionnelle.

Très rapidement, un consensus est apparu autour des avantages du travail en équipe pour aider à l'insertion professionnelle. La volonté des participants était de voir ce travail reconnu au niveau de l'institution et intégré à la charge horaire de tous les enseignants.

Des pistes relatives au contenu de ces moments de travail en équipe ont été évoquées, telles que le travail sur la relation professeur-élève ou encore des analyses de pratiques sur la base de situations vécues.



Note

¹ Ces deux cas sont détaillés dans le texte de Th. Perez-Roux publié dans ce même numéro.

VOLET 2

LES 20 ANS DU CIFEN



Bienvenue

Germain SIMONS

Cifen

Université de Liège

**Monsieur le Recteur,
Monsieur le Doyen,
Monsieur le Pro-Doyen,
Mesdames et Monsieur les anciens
Présidents du Cifen,
Chères et chers collègues,
Chères amies, chers amis,**

Au nom du Cifen, je vous remercie d'avoir répondu si nombreux à notre invitation. Je tiens à préciser que la majorité des personnes qui ont demandé à être excusées ont marqué leur soutien à l'égard du Centre par des messages souvent très chaleureux. Ils sont donc présents avec nous ce soir et certains nous invitent « à boire un verre à leur santé », ce que nous ne manquerons pas de faire, car cette manifestation se veut *scientifique*, certes, mais aussi *conviviale* et *festive*, bien ancrée dans la tradition liégeoise.

La date exacte de la création officielle du Cifen est le 18 octobre 1995, et c'est donc avec un peu d'avance que nous célébrons les 20 ans d'existence de notre Centre. Deux raisons nous ont conduits à anticiper ces festivités. D'une part, les membres du Bureau du Cifen ainsi que d'autres collègues participent, le mois d'octobre prochain, aux XIV^e rencontres du Réseau de Recherche en Éducation et Formation (REF) à Montréal. D'autre part, organiser cette séance commémorative le même jour que notre traditionnelle Université d'été, était pour nous symbolique car cette dernière a toujours été un moment de rassemblement de ses membres, actuels et anciens, et d'ouverture vers l'extérieur. J'aperçois d'ailleurs dans la salle de nombreuses personnes – enseignants du secondaire, chefs d'établissement, formateurs, inspecteurs, directeurs de catégories pédagogiques en Hautes Écoles... – qui étaient présentes dès nos premières Universités d'été. Soyez toutes et tous les bienvenus !

Le programme de cette soirée est le suivant : après l'allocution de M. Albert Corhay, Recteur de l'Université de Liège, je ferai un bref exposé sur ce que représente le Cifen en 2015. Ensuite, nous passerons à une table ronde, animée par P. Janssens, Rédactrice en Chef du *15^e jour du mois*, que je remercie au passage. Cette table ronde, intitulée « Passé, présent et futur du Cifen », nous permettra de retrouver Jacqueline Beckers et Bernadette Mérenne, ainsi qu'André Motte, qui ont été Présidents du Cifen, mais qui ont aussi contribué à sa création, bien avant 1995. Enfin, la parole sera donnée au public qui pourra poser des questions aux Présidents du Cifen ou partager un témoignage ou une anecdote à propos du Centre.

Après cette séance officielle, nous organisons un apéritif, suivi d'un cocktail dinatoire, égayés par un groupe de musique, le « Swinging Pool », qui nous proposera un répertoire qualifié par les artistes de « manouche décalé pop avec des arrangements 'gipsy groovy' » !

Avant de céder la parole à Monsieur le Recteur, je tiens à le remercier d'avoir accepté non seulement de faire une allocution à l'occasion de cet anniversaire, mais aussi d'avoir introduit, ce matin, notre 17^e Université d'été. Je tiens aussi à remercier Mme M. Marcourt, Directrice générale à l'Enseignement et à la Formation, ainsi que M. L. Despy, l'Administrateur de l'ULg, pour l'aide financière qu'ils nous ont octroyée pour organiser cette séance commémorative mais aussi l'Université d'été. Qu'il me soit également permis de remercier les trois anciens Présidents du Cifen : M. André Motte (de 1995 à 1999), Mme Bernadette Mérenne (de 1999 à 2009) et Mme Jacqueline Beckers (de 2009 à 2013). *Last but not least*, je tiens à remercier et à féliciter toutes les personnes – membres du personnel académique, scientifique et administratif – qui ont œuvré à la création, au développement et à la gestion quotidienne du Cifen.

Allocution de Monsieur Albert Corhay, Recteur de l'Université de Liège

**Mesdames et Messieurs les Doyens,
Monsieur le Président du Cifen,
Mesdames et Monsieur les anciens
Présidents du Cifen,
Chères et chers collègues,
Chères amies, chers amis,**

C'est avec grand plaisir et même avec une certaine fierté que j'ai accepté l'invitation qui m'a été faite d'ouvrir cette séance commémorative des 20 ans d'existence officielle du Cifen, le Centre interfacultaire de formation des enseignants de l'Université de Liège.

Les anciens et l'actuel Présidents du Cifen évoqueront, plus en détail, le passé, le présent et le futur du Centre. Cependant, je souhaiterais profiter de cette opportunité pour évoquer quelques moments clés de l'histoire du Cifen et montrer en quoi ce Centre, unique en Belgique francophone, a toujours été important pour l'Université de Liège... et sans doute aussi pour l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

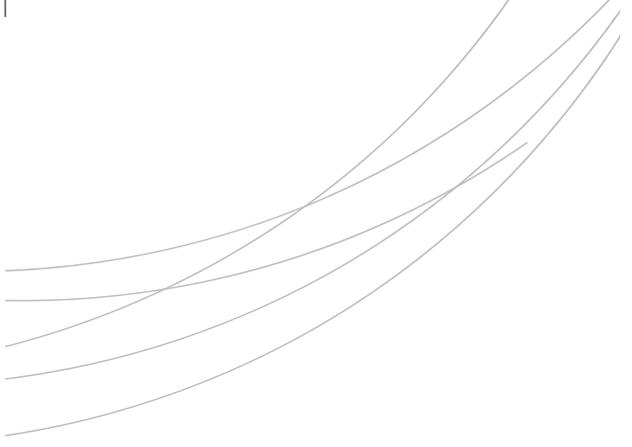
Le Cifen a été créé par le Conseil d'Administration de l'ULg le 18 octobre 1995. Il convient cependant de rappeler que le Cifen existait déjà, bien avant, dans les années 80, sous une forme embryonnaire appelée « Comité de Contact Permanent des Professeurs de Didactique » (CCPPD). L'objectif prioritaire de ce Comité était, je cite : « d'améliorer la formation pédagogique des futurs enseignants du secondaire supérieur ». C'était là une nécessité car il faut bien reconnaître que, jusque dans les années 70-80, la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur n'était pas vraiment la priorité des universités. Fort heureusement, les choses ont profondément changé depuis cette époque, mais nous y reviendrons plus tard. Le chemin parcouru fut donc long, parfois tortueux, et même, quelquefois, semé d'embûches, mais il fut bien balisé, et ce bien avant la naissance officielle du Centre. À cet

endroit, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont œuvré à la création du Centre et en particulier M. Munot, hélas décédé, et M. Motte, qui ont été successivement Présidents de ce Comité, ainsi que Mme Beckers et tous les didacticiens de l'époque, sans oublier Mme De Keyzer, alors Doyenne de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, qui co-présida, avec M. Motte, une commission mixte destinée à préparer la création officielle du Cifen.

Pour pouvoir agir efficacement, à une plus large échelle, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'ULg, il fallait donc créer une instance reconnue officiellement au sein de l'Institution. Ce fut la création du Cifen. L'objectif général assigné au Centre, dépendant directement du Conseil d'Administration et créé, au départ, pour une période expérimentale de quatre ans, était, je cite : « de promouvoir la qualité de la formation initiale et continue des enseignants du secondaire supérieur ». Cet objectif est identique aujourd'hui, même si d'autres missions ont été confiées au Centre depuis.

Ces quinze dernières années, les universités ont été amenées à mettre en place différentes *réformes*. Parmi celles-ci, deux d'entre elles ont directement ou indirectement concerné la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur. En 2001, ce fut la réforme de la formation initiale des Agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, et, en 2004, la mise en place du décret dit « de Bologne », lequel s'est matérialisé, entre autres, par la création des masters à finalité didactique. Comme l'évoquera Mme Mérenne, qui fut l'un des principaux artisans de la mise en application de ces réformes à l'ULg, le Cifen, mandaté par le Conseil d'Administration de l'ULg, a joué un rôle essentiel dans la mise en place de ces deux réformes dans notre Université.

L'accroissement considérable du volume de la formation initiale – tant au niveau des cours que des stages – ainsi que le développement des missions confiées au Centre ont conduit les autorités de



l'ULg à dégager des moyens financiers importants depuis cette année 2001. À titres d'exemples, citons la création de charges complètes dans certaines didactiques disciplinaires et de postes d'assistants dépendant directement du Cifen ou des facultés, et, depuis deux ans, la rémunération, sur fonds propres, des maîtres de stages qui accompagnent nos étudiants dans l'exercice de leur future profession. Bien sûr, il y a encore beaucoup de chantiers à ouvrir, des réformes à mener, des moyens à dégager, mais l'Université de Liège s'est progressivement positionnée parmi les universités les plus impliquées dans la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur.

Cependant, les missions du Cifen ne se limitent pas à cette formation initiale. Ses membres sont aussi activement impliqués dans la *formation continue* et dans la *recherche* en didactique. Comme M. Simons développera ces deux axes, je vais être extrêmement succinct à ce sujet. En ce qui concerne la formation continue, de nombreux services de didactique de l'ULg organisent des formations pour différents opérateurs, que ce soit « en interréseaux » ou pour des réseaux spécifiques, mais aussi à la demande d'établissements scolaires. Relevons à ce sujet que c'est une des spécificités et sans doute une des forces de notre Université *pluraliste* que de pouvoir organiser des formations mais aussi des stages dans tous les réseaux de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. En ce qui concerne la recherche, épinglons les 17 Universités d'été du Cifen, en 20 ans, ce qui, vous en conviendrez, est une moyenne qui mérite... une belle grande distinction ! L'autre produit visible de la recherche du Cifen est sa revue bisannuelle, *Puzzle*, récemment rebaptisée *Didactiques en pratique* que vous connaissez sans doute. Mme Beckers, qui fut pendant de très nombreuses années la Secrétaire scientifique du Centre avant d'en devenir la Présidente, évoquera, entre autres, ces deux grands chantiers scientifiques du Cifen.

Ce bref aperçu des volets « formation continue » et « recherche » du Cifen me permet d'attirer l'attention sur deux autres particularités du Centre qui sont, selon moi, deux de ses principaux atouts. D'une part, comme son nom l'indique, ce Centre est *interdisciplinaire* et réunit donc des spécialistes issus de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation, et des spécialistes

issus d'autres Facultés comme des philosophes, des sociologues, des mathématiciens, des chimistes, des économistes, des linguistes... pour n'en citer que quelques-uns. D'autre part, comme l'atteste le public ici présent, le Cifen se situe à *l'interface* entre le monde académique, le monde professionnel de l'enseignement et de la formation, et, dans une certaine mesure, le monde politique.

En vingt ans d'existence, le Cifen s'est donc considérablement développé dans les trois axes liés à ses missions principales : la formation initiale, la formation continue et la recherche. Le bilan me semble donc globalement fort positif. Cela étant, il faut à présent se tourner vers l'avenir. Parmi les grands défis qu'il faudra relever, il en est un qui est la future réforme de la formation initiale des enseignants. À ce sujet, une collaboration étroite entre les Universités et les responsables des Hautes Écoles s'avère indispensable. Depuis quelques années, les contacts entre l'Université de Liège et les partenaires des Hautes Écoles du Pôle se sont considérablement développés, et le Cifen a pris une part active dans ces rapprochements à travers différentes initiatives d'ordre scientifique et pédagogique, ce dont je me réjouis.

Avant de clore cette introduction, je souhaiterais, encore une fois, remercier vivement toutes les personnes qui ont contribué à la naissance et au développement du Cifen, en commençant par ses trois anciens présidents : André Motte, Bernadette Mérenne, Jacqueline Beckers et son actuel président, Germain Simons, ainsi que les membres du Bureau : Marie-Noëlle Hindryckx, Annick Fagnant et Jean-Louis Jadoulle. Je tiens aussi à remercier tous les professeurs et assistants qui ont participé activement à cette aventure au cours de ces trente-cinq années ainsi que le personnel administratif. Enfin, qu'il me soit permis de remercier toutes les personnes extérieures au Cifen qui l'ont soutenu à différents moments clés de son existence et même bien avant, parmi lesquelles mes prédécesseurs, MM. les Pro-Recteurs Arthur Bodson, Willy Legros et Bernard Rentier et Mme Monique Marcourt, Directrice générale à l'Enseignement et à la Formation, qui a toujours servi de relai avisé entre le Centre et le Conseil d'Administration de l'ULg, ainsi que la Cellule du suivi des Alumni. Je cède à présent la parole à M. Simons, Président du Cifen.

Le Cifen actuel en cinq points

Germain SIMONS

*Président du Cifen depuis 2013
Université de Liège*

Comme vous n'êtes pas tous nécessairement familiers avec le Cifen actuel, je vais tenter de le résumer en cinq grands points. Je n'évoquerai pas dans cet exposé les pistes d'avenir pour notre Centre car j'aurai l'occasion de le faire lors de la table ronde.

1. Structure, équipe, mode de gestion

Le Bureau actuel du Cifen se compose de trois personnes : A. Fagnant (Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation), Secrétaire Scientifique ; M.-N. Hindryckx (Sciences), Vice-Présidente ; et moi-même (Philosophie et Lettres), Président. Trois facultés différentes sont donc représentées dans le Bureau. Relevons que les facultés de Philosophie et Lettres et de Sciences sont, de loin, les plus peuplées en étudiants et que la faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation est celle qui assure le plus de cours généraux dans les cursus des Agrégations de l'Enseignement secondaire supérieur et des Masters à finalité didactique.

Ce Bureau, élu pour la première fois en 2013, vient d'être réélu à l'unanimité pour une période de deux ans. Cette équipe s'inscrit dans une certaine continuité puisque M.-N. Hindryckx était Secrétaire Scientifique dans le Bureau précédent, présidé par J. Beckers, et que j'en étais le Vice-Président. Je profite de l'occasion pour remercier Marie-Noëlle et Annick sans lesquelles je ne pourrais assumer cette tâche de présidence devenue, au fil des années, de plus en plus chronophage.

Le Conseil du Cifen regroupe toutes les personnes qui sont impliquées dans le cursus pédagogique et didactique de l'AESS/des Masters à finalité didactique, soit une cinquantaine de personnes : tous les académiques et les scientifiques concernés, ainsi que trois représentants des maîtres de stages issus de trois réseaux différents.

Le Cifen comporte également un Conseil des études¹. Nous venons également de procéder à des élections pour ce Conseil, et c'est J.-M. Dujardin (HEC-École de Gestion de l'ULg) qui succède à J.-L. Jadoulle (Philosophie et Lettres), Président pendant six ans, que je remercie également pour l'excellent travail qu'il a réalisé tout au long de ses trois mandats. Au poste de secrétaire du Conseil des études, A. Michel (Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation) remplace C. Poffé (Sciences).

Enfin, c'est É. Rondia qui assure depuis 2009 le secrétariat du Cifen, qui est devenu, lui aussi, de plus en plus lourd pour différentes raisons que nous allons évoquer dans le point 2.

Face aux multiples sollicitations du Cifen à l'interne et, de plus en plus, à l'externe (cfr point 3), il s'est avéré nécessaire de mieux répartir les tâches au sein du Bureau, et donc d'opter pour un mode de direction et de gestion plus *participatif*, qui attribue à chaque membre du Bureau la responsabilité d'un certain nombre de dossiers². Outre le travail réalisé par les membres du Bureau, plusieurs commissions travaillent en parallèle sur différents chantiers et rendent compte de l'évolution de leurs travaux lors des Conseils du Cifen. À titre d'exemple, mentionnons les huit commissions constituées en 2014-2015 :

- *organisation de l'Université d'été 2015* ;
- *organisation des 20 ans du Cifen* ;
- *organisation, suivi et évaluation des stages* ;
- *séance annuelle avec les maîtres de stages de l'ULg* ;
- *réflexion sur le projet de réforme de la formation initiale des enseignants*³ ;
- *développement de la recherche en didactique* ;
- *organisation des premiers « Extras du Cifen »* ;
- *mise en ligne des horaires de stages*.

Pour mieux penser son action, le Cifen a décidé d'organiser, tous les deux ans, une Université d'été interne, c'est-à-dire réservée aux seuls membres du Centre. Celle-ci permet de poser notre réflexion dans un monde (académique) marqué, entre autres, par l'accélération, l'urgence et l'accroissement des tâches administratives. La première Université d'été interne a eu lieu en aout 2013 au Château

de Colonster, et a été encadrée de manière aussi experte que bienveillante par O. Dezutter (Université de Sherbrooke). La prochaine Université d'été interne aura lieu au mois de mai 2016.

2. Le Cifen en quelques chiffres

Dans son allocution, M. le Recteur a rappelé la mission principale qui a jadis été attribuée au Cifen par le Conseil d'Administration : « promouvoir la qualité de la formation initiale et continue des enseignants du secondaire supérieur ». L'objectif principal n'a pas énormément changé : il s'agit toujours de coordonner, à l'ULg, la formation pédagogique des futurs enseignants du secondaire supérieur et de renforcer la collaboration entre les acteurs de cette formation : professeurs, assistants, moniteurs pédagogiques, maitres de stages, directions d'école.

Cependant, le contexte de la formation initiale a considérablement évolué depuis la réforme de l'AESS en 2001, puis la mise en application du Décret de Bologne qui s'est matérialisé par la création des Masters à finalité didactique. Le tableau présenté ci-après est assez édifiant en ce qui concerne la mission principale du Centre, en l'occurrence, la formation initiale des futurs enseignants du secondaire supérieur.

Le programme de la formation représente une demi-année académique (30 crédits/60). C'est

beaucoup mieux que par le passé, mais on *peut* et on *devrait* faire mieux à l'avenir. C'est déjà mieux parce que nous sommes nombreux dans cette salle à avoir connu une AESS hyper légère avec moins de vingt heures de stages et seulement une petite vingtaine d'heures de cours de didactique disciplinaire⁶. Comme mes prédécesseurs l'évoqueront sans doute lors de la table ronde, les choses ont fort heureusement changé depuis la réforme de l'AESS en 2001 puisque le volet pratique de la formation (stages d'enseignement, d'observation, de situations scolaires hors cours, séminaires de pratiques réflexives, exercices didactiques...) représente plus d'un tiers du cursus. Par ailleurs, l'ULg a fait le choix de placer la didactique disciplinaire au centre de son dispositif de formation, puisque celle-ci couvre la moitié du cursus. Mais en dépit des progrès réalisés, force est de constater que notre formation initiale reste plus légère que celle organisée dans d'autres pays européens, mais aussi, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour d'autres niveaux scolaires.

En ce qui concerne le nombre d'étudiants, on constate qu'il a augmenté de 15 % par rapport à 2013-2014 et de 25 % par rapport à 2012-2013, ce qui est considérable. Cette augmentation sensible du nombre d'étudiants peut s'expliquer de différentes manières : outre la qualité de notre formation, relevons l'ouverture de nos AESS à un public plus large qu'auparavant, la pénurie qui sévit dans certaines disciplines (sciences, mathématiques, langues modernes...) et la stabilité de l'emploi dans le secondaire.

Tableau 1 : Le Cifen actuel en quelques chiffres

Nombre de crédits et d'heures de formation	30 crédits	315 heures
Nombre de cours dispensés	9	
Nombre de sections concernées	19 ⁴	19 avec l'ESA ⁵ St-Luc Liège
Nombre de membres du Cifen	51	+ 3 représentants des maitres de stages
Nombre d'étudiants en 2012-2013	359	
Nombre d'étudiants en 2013-2014	390	
Nombre d'étudiants en 2014-2015	439	
Nombre d'établissements scolaires partenaires	224	
Nombre de maitres de stages	2500	975 sollicités en 2014-2015

Enfin, épinglons dans le tableau 1 le nombre important d'écoles partenaires et de maîtres de stages avec lesquels le Cifen travaille, surtout dans la Province de Liège mais aussi au-delà. Sans ce partenariat avec nos collègues de l'enseignement secondaire, la formation initiale n'existerait pas, et j'en profite d'ailleurs pour les remercier chaleureusement. Relevons également que ces deux derniers chiffres montrent que le Cifen occupe une position d'interface entre l'enseignement secondaire et l'université, qui est assez unique et très précieuse pour l'Institution.

3. Communication, visibilité, services à la communauté

Qu'on le veuille ou non, la notion de « visibilité » est devenue extrêmement importante dans notre société contemporaine et l'université n'échappe pas à cette évolution. Aujourd'hui, il faut non seulement exister, mais il faut aussi (surtout ?) que les autres sachent qu'on existe ; il faut donc communiquer sur ce qu'on est et surtout sur ce qu'on fait. Différents outils de communication et de transmission de l'information ont été conçus au fil des années pour mieux communiquer à l'interne et à l'externe. Parmi ceux-ci, on pense à la brochure du Cifen, avec sa version numérique, qui présente, entre autres, le programme et les horaires des cours ; le site Internet du Cifen, rénové en 2014 ; et la revue du Centre, *Puzzle*, profondément restructurée et renommée *Didactiques en pratique* en 2015. Enfin, la traditionnelle séance de « Prestation du Serment de Socrate » que tous les étudiants sont invités à prononcer une fois diplômés (cfr volet IV), permet aussi de tisser des liens avec la famille et les proches de nos étudiants.

L'accroissement de la visibilité du Centre dans les facultés est en grande partie lié à la réforme de Bologne qui a vu l'intégration du programme de l'AESS dans des Masters dits « à finalité didactique », alors qu'auparavant, l'AESS se réalisait quasi toujours *après* la formation scientifique. Relevons que cette intégration, qui est très riche à bien des égards – on pense, par exemple, aux mémoires en didactique disciplinaire (voir point 5) –, n'a pas toujours été facile et ne l'est toujours pas partout. Dans certaines sections, les cours disciplinaires ne

sont par exemple pas suspendus systématiquement pendant les périodes stages, ce qui pose des difficultés aux étudiants.

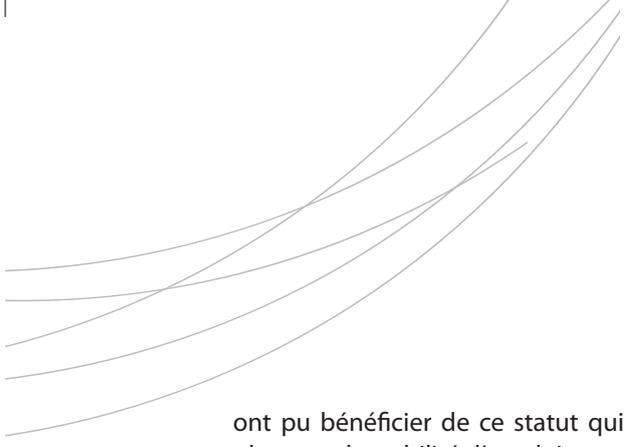
Vis-à-vis des autorités académiques, les contacts que le Cifen entretient avec le Conseil d'Administration, dont il dépend directement, passent d'abord par la communication d'un *Rapport annuel d'activités*, document auquel nous avons apporté un soin particulier ces dernières années, et par la rédaction d'un *Plan stratégique*. Mais ces contacts sont aussi développés à travers différentes réunions que nous avons avec l'équipe rectorale, entrevues qui se sont considérablement intensifiées au cours de ces cinq dernières années.

Enfin, pour ce qui est des « services à la communauté », outre la participation du Cifen aux traditionnelles séances d'information sur l'AESS et sur les Masters à finalité didactique ainsi que sur le métier d'enseignant (« Work/Job Day »), le Cifen représente l'ULg dans les grands dossiers relatifs à l'enseignement secondaire. Parmi les plus récents, épinglons le décret des « titres et fonctions », qui entrera en application en septembre 2016, le projet de « réforme de la formation initiale des enseignants » ainsi que différents groupes de travail pour le « Pacte pour un Enseignement d'excellence ». Par ailleurs, des didacticiens du Cifen ont été/sont impliqués dans la réforme des référentiels de compétences, notamment en sciences et en mathématiques.

4. Investissement dans la formation continue

La formation continue doit permettre d'actualiser les connaissances et compétences pédagogiques et/ou scientifiques des enseignants du secondaire. Une des particularités de la formation continue organisée par les membres du Cifen est qu'elle est adossée à la recherche en didactique.

Sur le plan *individuel*, on sait que les membres du Cifen – académiques et scientifiques – sont assez actifs dans le domaine de la formation continue destinée aux collègues du secondaire, ce qui est, somme toute, assez normal. Relevons que l'ULg a créé un statut d'« assistant de formation » qui, comme son nom l'indique, est orienté principalement vers l'encadrement de la formation initiale et continue. À ce jour, neuf assistants à temps partiel



ont pu bénéficier de ce statut qui offre aussi une plus grande stabilité d'emploi.

Sur le plan *collectif*, l'investissement du Cifen dans la formation continue se matérialise depuis longtemps à travers ses Universités d'été, qui, depuis quelques années, sont reconnues officiellement par l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC). Relevons que tant pour les Universités d'été que pour les modules de formation continue organisés par les différents services de didactique, le Cifen peut compter sur l'aide précieuse de la Cellule de Formation Continue « Enseignement » de l'ULg (FORCEULg), dirigée par Mme M. Vanherck.

Ces dernières années, le Cifen a ouvert un nouveau chantier collectif dans le domaine de la formation continue : la formation des maîtres de stages. Une première rencontre officielle entre l'ULg et ses maîtres de stages de l'enseignement secondaire supérieur a eu lieu le 5 novembre 2014. Cette séance, intitulée *Comment collaborer efficacement pour accompagner au mieux nos stagiaires ?* avait pour objectif général de rendre l'accompagnement des stages plus efficace et plus équitable. Par ailleurs, cette manifestation nous a également permis de faire émerger les demandes des maîtres de stages en matière de suivi et d'évaluation des stages.

Toujours en 2014, nous avons organisé, en collaboration avec la Cellule des Alumni de l'ULg, une soirée destinée aux anciens diplômés de l'AESS/des Masters à finalité didactique, rencontre qui nous a permis de renouer des contacts avec nos anciens étudiants. Cette séance a également permis à nos jeunes collègues de nous faire partager les succès, mais aussi les difficultés qu'ils ont pu rencontrer lors de leur insertion professionnelle, thématique que nous avons justement abordée aujourd'hui lors de l'Université d'été. Ce double public, composé des maîtres de stages, d'une part, et des anciens étudiants de l'ULg, d'autre part, constitue le cœur de notre cible dans le domaine de la formation continue organisée de manière collective.

5. Développement de la recherche en didactique

La recherche en didactique (disciplinaire) s'est considérablement développée au cours de ces

quinze dernières années à l'ULg. Celle-ci prend essentiellement la forme de publications, à titre *individuel* ou *collectif*. J. Beckers évoquera quelques recherches collaboratives réalisées au cours de ces dix dernières années, car c'est principalement sous son impulsion que ce type de recherche s'est développé au sein du Cifen.

Sur le plan individuel, nombreux sont les membres du Cifen qui participent activement à des colloques et autres symposiums de portée nationale (par exemple, ABC-Éduc), mais aussi internationale (Réseau de Recherche en Éducation et Formation, Association Mondiale des Sciences de l'Éducation, Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation...) et qui publient les résultats de ces recherches soit sous la forme d'articles, soit de monographies.

Sur le plan collectif, comme le Recteur a eu la gentillesse de le rappeler, le Cifen a organisé dix-sept colloques en vingt ans d'existence, ce qui est effectivement une très belle moyenne. Les actes de ces colloques ont été systématiquement publiés dans la revue du Centre, *Puzzle*, aujourd'hui *Didactiques en pratique*. Soulignons que cette revue permet aussi à des chercheurs novices de publier leurs premières recherches dans des délais assez courts (entre six mois et un an)⁷ et en bénéficiant de l'encadrement bienveillant du comité scientifique, ce qui n'est malheureusement plus si fréquent que cela dans la jungle actuelle du peer-reviewing. Enfin, notons que pour rendre davantage visibles les recherches réalisées par les membres du Cifen, une rubrique « Échos de la recherche » a été récemment créée.

S'il est indispensable que les membres du Cifen développent une recherche de qualité, il importe aussi d'intégrer cette dimension de recherche dans la formation initiale des enseignants. Avant la création des Masters à finalité didactique, il était extrêmement rare, du moins à l'ULg, que les étudiants réalisent leur mémoire dans le domaine de la didactique disciplinaire, tout simplement parce que ce cours de didactique arrivait *après* le cursus scientifique (licence), soit lors de l'AESS qui ne comportait pas de mémoire. Aujourd'hui, c'est devenu possible et on assiste – principalement dans les facultés de Philosophie et Lettres et de Sciences – à une augmentation considérable des mémoires en didactique disciplinaire.

Quant aux doctorats, ils sont une autre preuve tangible du développement de la recherche dans

une institution. Si, il y a dix ans, il était difficile de trouver, du moins dans certaines didactiques disciplinaires, un candidat disposant d'une thèse dans ce domaine spécifique, c'est, heureusement, nettement moins vrai aujourd'hui. Par ailleurs, des progrès manifestes ont été réalisés dans l'encadrement de ces doctorats puisqu'une école doctorale thématique en didactique des disciplines, coordonnée par J.-L. Dufays (UCL) et M. Schneider (ULg, Cifen), a été créée en 2011. Depuis deux ans, le Cifen est repris comme une des équipes de recherches partenaires au sein de cette école doctorale.

6. En guise de conclusion provisoire...

Avant de clore cet exposé, je souhaiterais mentionner les principaux atouts du Cifen, mais aussi les difficultés auxquelles il a été et est toujours confronté.

En ce qui concerne ces dernières, relevons le manque de personnel dans plusieurs services de didactique ainsi que la précarité de certains postes scientifiques. En outre, même si des progrès considérables ont été réalisés dans ce domaine, les didacticiens peinent encore trop souvent à faire comprendre et reconnaître la légitimité de leur charge de cours et d'encadrement, ainsi que la spécificité de leur recherche. Enfin, la vocation professionnelle de ce type de formation et le rôle essentiel que doivent y jouer les stages, font encore par-ci par-là, l'objet de débats passionnés.

En ce qui concerne les atouts du Cifen, j'en relève-rais trois. Le Cifen est un lieu d'échanges interdisciplinaires, ce qui est une grande richesse dans un

univers académique marqué par l'hyper-spécialisation. Par ailleurs, le Centre se situe à l'interface entre le monde scientifique et le monde professionnel, ce qui représente un atout considérable car les deux univers se confrontent, mais se nourrissent aussi l'un de l'autre. Enfin, jusqu'à présent, le Cifen a toujours été un lieu de travail serein, plutôt convivial, fort peu marqué par la concurrence directe entre ses membres, une sorte de « communauté de formateurs et de chercheurs » où il fait relativement bon travailler et vivre, ce qui explique sans doute aussi pourquoi le Cifen fut le berceau de très belles amitiés, qui, au temps, ont résisté.

Notes

¹ Pour les étudiants des Masters à finalité didactique, il y a deux Conseils des études : celui du Cifen, mais aussi celui de leur département.

² Relevons que ce mode de gestion avait déjà débuté lors du mandat de J. Beckers.

³ Groupe de travail mixte : Cifen et Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation.

⁴ 18 à partir de l'année académique 2015-2016 car l'AESS en agronomie sera prise en charge par le service de Didactique des Sciences biologiques.

⁵ ESA : École supérieure des arts.

⁶ À l'époque appelée « didactique spéciale ».

⁷ Dans un contexte de concurrence où il faut réaliser une thèse en trois à quatre ans tout en se constituant, rapidement, un dossier scientifique solide, ce délai de publication relativement court peut constituer un avantage pour des chercheurs novices, même si cette revue locale n'a pas de facteur d'impact.

Naissance et enfances du Cifen

André MOTTE

*Pro-Doyen de la Faculté de Philosophie et Lettres
Président du Cifen de 1995 à 1999
Université de Liège*

1. Un précurseur zélé

Le CIFEN n'est pas né de rien et on se gardera bien d'oublier son père, le Comité de Contact Permanent des Professeurs de Didactique (CCPPD), né dans les années 80, à l'initiative de didacticiens désireux de collaborer pour améliorer la formation pédagogique des futurs enseignants. Il faut savoir que la loi très maigrelette régissant cette agrégation datait de 1929 et qu'il aura fallu attendre le début du XXI^e siècle pour qu'elle soit réformée et reçoive un début de financement spécifique. On peut donc dire que l'agrégation fut longtemps le parent pauvre (très pauvre !) des institutions universitaires belges.

À l'Université de Liège, comme dans d'autres institutions, des efforts ont été consentis pour l'améliorer avec les moyens du bord, sans attendre une révision de la loi. C'est ainsi que, dès 1976, la Faculté des Sciences, sur proposition du Doyen J. Sporck, avait porté à vingt le nombre d'heures de stages (qui, jusqu'alors, en comprenait la moitié !), et qu'en 1979, le Conseil d'Administration, suivant les propositions d'un rapport du Professeur Ph. Munot, avait adopté un projet de réforme prévoyant 115 heures de cours et 30 heures de stage. Ce qui ne signifie pas que toutes les Facultés aient appliqué cette réforme à la lettre. De là est née sans doute l'initiative prise par les didacticiens de se regrouper. Sous la présidence de Ph. Munot d'abord, et d'A. Motte ensuite (1991), le Comité nouveau-né fit un travail précieux. C'est ainsi qu'en 1992 fut organisée une journée des États généraux de l'agrégation et qu'avec la collaboration de professeurs du secondaire fut réalisé, en 1993, un projet très substantiel de réforme de l'agrégation.

Mais pourquoi créer dès lors une nouvelle institution ? C'est qu'on avait besoin d'une instance dynamique, capable de donner les impulsions nécessaires pour combler les graves insuffisances dont souffrait encore la formation des futurs enseignants. Or le CCPPD ne pouvait être cette instance,

car il n'avait aucune existence officielle, aucun pouvoir reconnu, aucun moyen en personnel et en ressources financières : il ne pouvait compter que sur les bonnes volontés des didacticiens. Cependant, c'est bien en son sein que naquit le projet d'un Centre de formation des enseignants inspiré de son propre modèle interfacultaire.

2. Une prudente gestation

Pour concevoir et rédiger les statuts de cet organisme neuf, le CCPPD créa, fin 1994, une commission mixte, en veillant à ce qu'elle soit coprésidée par la Doyenne de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, la Professeure V. De Keyzer, et par le Président du CCPPD, qui venait lui-même de quitter la charge de Doyen de la Faculté de Philosophie et Lettres.

Selon les statuts proposés, le Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (C.I.F.E.N.) dépendait directement du Conseil d'Administration qui en nommait le Président, recevait un rapport annuel d'activités, examinait les comptes et votait le budget. On confiait au Centre la responsabilité « non seulement de coordonner les tâches afférentes à la formation des enseignants du secondaire, mais aussi de jouer un rôle moteur dans tout ce qui [pouvait] contribuer à en améliorer la qualité » (exposé des motifs). Appelé à œuvrer en collaboration étroite avec les facultés et avec les autres organes universitaires intéressés, il serait géré par deux structures : un *Conseil*, dont feraient partie tous les acteurs des tâches relatives à l'agrégation ainsi que des représentants des maîtres de stage et des étudiants (le premier Conseil a compté 56 membres), et un *Bureau*, chargé des affaires courantes, comprenant le Président (A. Motte), la Vice-Présidente (B. Mérenne), la Secrétaire Scientifique (J. Beckers), et la Secrétaire Administrative (R. Waerts).

Après consultation des facultés et quelques menues retouches, ces statuts, toujours en vigueur actuellement, ont été approuvés par le Conseil d'Administration le 18 octobre 1995. Le CIFEN fut ainsi créé pour une période expérimentale de quatre ans et, dès ce moment, il se vit octroyer, conformément

à ses propositions, une secrétaire à temps plein, un local, un budget d'installation et un budget de fonctionnement. Cette réussite, il faut le préciser, a été acquise grâce au soutien, notamment, du Recteur A. Bodson qui, ancien didacticien lui-même et membre du CCPPD, saura aussi amener les Recteurs des autres universités pour hâter le processus de réforme législative et de financement de l'agrégation.

3. Les enfances du CIFEN : une ruche bourdonnante !

Le CIFEN était ainsi au pied du mur et il lui fallait prouver à présent que l'Institution avait eu raison de consentir cet investissement important. On peut dire qu'il y est arrivé, grâce au zèle d'une équipe très motivée, sachant faire preuve d'imagination, soucieuse aussi d'œuvrer dans un esprit d'ouverture et de collaboration avec tous les partenaires, prête enfin à donner de son temps, bien que la charge de l'agrégation n'ait été que partielle pour la presque totalité des membres.

Une des premières actions entreprises fut de choisir une secrétaire et de l'installer dans un local appelé à servir de plaque tournante permanente à laquelle toutes les personnes concernées par l'agrégation pouvaient s'adresser. Ensuite, les premières semaines furent consacrées à la préparation et à l'adoption d'un programme d'action ambitieux, couvrant le riche éventail des secteurs pouvant contribuer à l'amélioration de la formation des enseignants. Ne seront évoquées ici que les principales réalisations, lesquelles relèvent de cinq axes principaux.

3.1. Actions visant la collecte et la diffusion des informations

Dans un premier temps, le CIFEN s'est attelé à dresser un état des lieux de l'agrégation à l'ULg : nombre de filières (une trentaine), nombre d'étudiants inscrits (plus de 400), membres du personnel académique et scientifique (une quarantaine, la plupart à temps partiel), mais aussi inventaire des difficultés rencontrées et des nouvelles agrégations à créer. Parallèlement à cet état des lieux, un fichier informatique reprenant les établissements accueillant des stagiaires a été mis en place. Ce fichier reprenait également l'ensemble des maîtres de stage.

Par ailleurs, il s'est avéré important de repérer, outre les secrétariats des Facultés et des Instituts, les services universitaires avec lesquels il conve-

nait d'établir un contact régulier ou occasionnel, comme le service qui s'occupe des séances d'information dans le secondaire, le service des relations extérieures, les services concernés par les médias... La même démarche fut adoptée pour une série d'organismes extérieurs : les services d'agrégation et de psycho-pédagogie des autres Universités et des Hautes Écoles, les Ministères concernés, les Inspections, les Pouvoirs organisateurs...

Enfin, différentes initiatives ont été mises en place afin de faire connaître le CIFEN et ses objectifs : diffusion, tant à l'interne qu'à l'externe, d'un dépliant de présentation; organisation, début 1996, d'une séance officielle d'inauguration; et, en 1997, création d'un site internet. La séance d'inauguration, organisée dans la salle académique, a rassemblé un public nombreux et des personnalités, pour une conférence d'un collègue namurois réputé, J. Donnay, sur la formation des maîtres à l'Université.

3.2. Actions visant directement les étudiants de l'agrégation

Une première initiative du CIFEN a été de mieux informer les étudiants. À cet effet, une brochure de présentation de l'agrégation, reprenant la description des cours, des informations pratiques aussi complètes que possible et quelques recommandations a été éditée. Cette brochure sera revue chaque année.

La réforme du programme de l'agrégation est restée assurément l'un des objectifs majeurs du CIFEN, mais elle dépendait prioritairement des pouvoirs publics. Néanmoins, une première avancée, modeste, mais originale car visant à la prévention de la violence à l'école, a pu être obtenue du Conseil d'Administration de l'ULg.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les étudiants ont été invités, dès la création du Centre, à siéger au Conseil du Cifen. Enfin, en 1998 un projet d'évaluation des enseignements de l'agrégation par les étudiants verra le jour.

3.3. Actions visant les acteurs de l'agrégation faisant partie de l'ULg

Le CIFEN a été très attentif à promouvoir la qualité des enseignements de l'agrégation, notamment en développant la collaboration entre didacticiens ainsi qu'entre didacticiens et psycho-pédagogues ; en encourageant la recherche en didactique par l'octroi de modestes subsides; en favorisant la formation continue des enseignants, notamment par la création d'un bulletin (*Puzzle*) et l'organisation d'une Université d'été.

Afin d'aider les différents acteurs dans leurs actions, le CIFEN a obtenu qu'une aide leur soit accordée, en proportion de l'importance de leurs tâches, sous la forme d'heures rémunérées, attribuées à des collaborateurs pédagogiques issus du secondaire ou des Hautes Écoles.

Le CIFEN a également été amené à remettre un avis, comme le prévoient les statuts et par le biais d'une commission, sur les candidatures aux cours de l'agrégation. Par ailleurs, le Centre a, à plusieurs reprises, fait entendre sa voix en adressant aux Doyens des Facultés des propositions visant à favoriser la formation de futurs didacticiens.

Enfin, épinglons, en 1999, la création d'un Diplôme d'études spécialisées (D.E.S.) en formation et didactique des disciplines.

3.4. Actions visant les établissements d'enseignement secondaire et supérieur non universitaire

Le CIFEN a été soucieux de fortifier les liens avec ces établissements issus de tous les réseaux en leur assurant notamment une représentation au sein du Conseil et dans certaines commissions.

De plus, la fonction de maître de stage a toujours été valorisée, par exemple en invitant ces professeurs à participer aux Universités d'été et à intervenir, le cas échéant, dans le bulletin *Puzzle*.

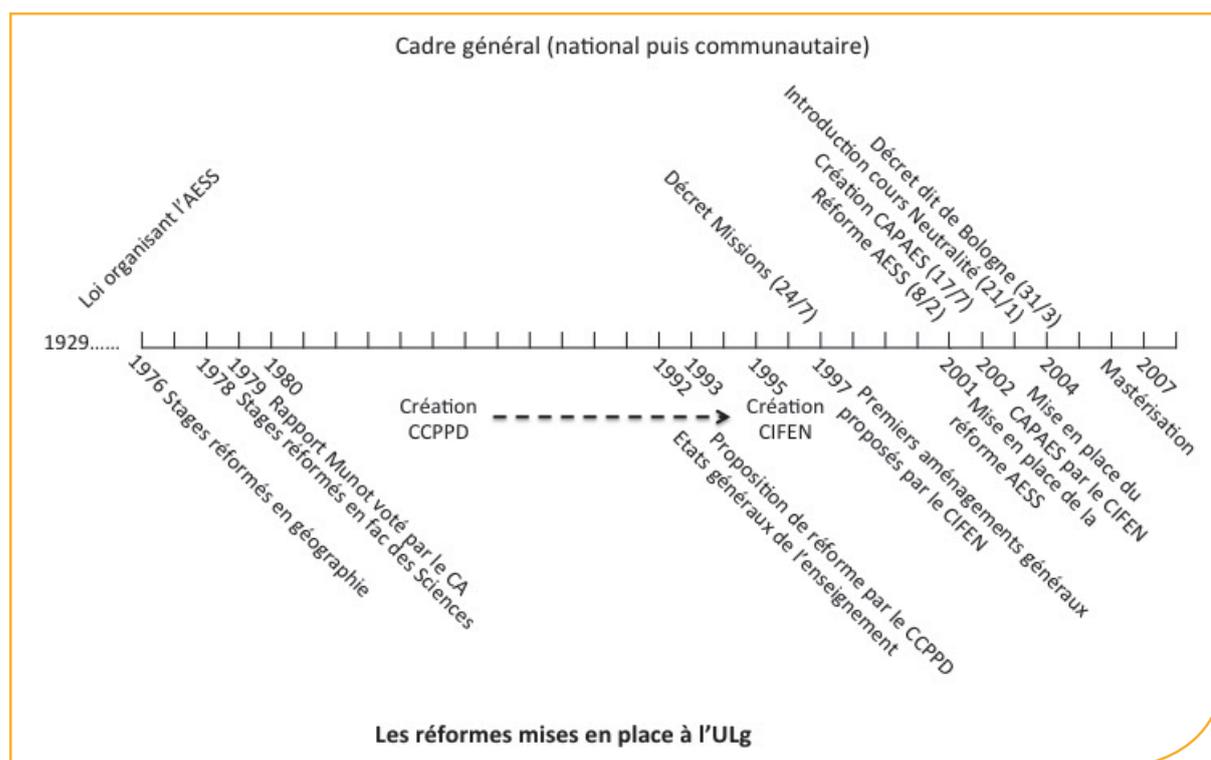
3.5. Actions visant l'ouverture et le rayonnement du CIFEN

Il s'agissait aussi d'illustrer l'importance que notre Université reconnaît à la formation des maîtres, de contribuer à la solution de problèmes graves qui se posent dans l'enseignement et d'encourager la formation continue des enseignants, où qu'ils soient.

Le bulletin bisannuel *Puzzle* et les Universités d'été, devenues rapidement annuelles, ont été les deux principaux fers de lance de l'audience obtenue par le CIFEN dans les milieux ministériels, dans les universités belges et étrangères et aussi – un objectif capital – dans les établissements d'enseignement secondaire et dans les Hautes Écoles. Entreprises avec l'aide de la Secrétaire Administrative, ces deux initiatives sont dues à la Secrétaire Scientifique de l'époque, J. Beckers.

À signaler encore le fait que le CIFEN a eu une présence active au sein de la Commission « agrégation » créée par le Conseil des Recteurs et que deux de ses membres ont siégé également dans le Conseil de l'Éducation et de la Formation, l'un d'eux ayant même présidé une commission chargée de faire des propositions relatives à la formation des enseignants dans les écoles normales.

Le souvenir que j'ai gardé de ces premières années du CIFEN est celui d'une véritable ruche dont les abeilles se répandaient tous azimuts, en rivalisant de zèle et en veillant à œuvrer en bonne et joyeuse entente !



Réformes de l'agrégation et mise en place du CAPAES. Quel bilan ?

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER
Présidente du CIFEN de 1999 à 2009
Université de Liège

1. Le CIFEN et les réformes de l'agrégation

Dès sa création, le CIFEN a cherché à renforcer et à réformer l'agrégation pour l'adapter aux exigences nouvelles de la profession. À cette fin, il s'est impliqué dans différents groupes de travail et commissions de la Communauté française, a sensibilisé les autorités de l'Université de Liège à ces questions et a mis concrètement en œuvre d'abord divers aménagements, puis les réformes votées par le Parlement de la Communauté française.

1.1. Premiers aménagements proposés par le CIFEN dès 1997

Les réformes institutionnelles tardant à se mettre en place, le CIFEN a proposé trois amendements à la formation initiale : ajout de 15 heures pour renforcer les exercices pratiques se rapportant au cours de didactique disciplinaire et aux stages ; organisation de séminaires obligatoires (20 heures) sur la prévention et la gestion de situations scolaires difficiles et création d'une formation aux techniques d'expression offerte aux étudiants qui ont des difficultés dans ce domaine. Cet aménagement a porté de la sorte le programme de l'agrégation dans toutes les sections à un minimum de 180 heures. Et dès cette époque, des postes de « moniteurs pédagogiques » confiés à des enseignants du secondaire chevronnés ont été créés afin d'aider les didacticiens et de mieux articuler la théorie et la pratique.

1.2. Mise en œuvre de la réforme de l'agrégation à partir de 2001-2002

Cette réforme, qui s'inscrit dans les objectifs généraux de l'Enseignement obligatoire en Communauté française (décret *Missions* du 24 juillet 1997), découle du décret du 8 février 2001. Celui-ci redéfinit la formation initiale des Agrégés de l'Enseignement secondaire supérieur (AESS). Ses principes : formation de 300 heures (dont 210 fixées par décret) pour toutes les Universités et les sections ; quatre axes : connaissances socio-culturelles, connaissances pédagogiques, connaissances socio-affectives et relationnelles et savoir-faire ; trois types de stages : observation participante, enseignement, activités scolaires hors cours ; le tout se soldant par la prestation du serment de Socrate. L'AESS reste le titre requis pour enseigner dans le secondaire supérieur mais plus dans l'enseignement supérieur pour lequel le formateur devra détenir un CAPAES (voir point 2).

C'est le CIFEN qui fut chargé par le Conseil d'Administration de l'ULg de mettre en place la nouvelle agrégation. Ses choix furent les suivants :

- un dispositif professionnalisant avec une formation impliquant beaucoup plus les étudiants : 70 % de cours pratiques et de stages (3 périodes de stage pour un total de 70 heures) ainsi que de nombreux travaux personnels ou en groupes ;
- la priorité accordée à la didactique des disciplines et à des liens étroits entre cette didactique et la didactique générale via les stages, les pratiques réflexives et des approches interdisciplinaires ;
- le renforcement des liens avec l'enseignement secondaire : conventions établies entre les établissements secondaires et l'Université, rôle plus important des maîtres de stage et nombreux collaborateurs pédagogiques.

En outre, suite au décret du 17 décembre 2003 (publié le 21 janvier 2004), on ajouta 20 heures à l'AESS pour introduire le cours de « Formation à la

neutralité » que l'Université de Liège fut la seule à organiser dès le second semestre 2004.

Cette réforme fut largement soutenue par les autorités académiques liégeoises et en particulier par le Recteur W. Legros.

1.3. Mise en œuvre de la réforme liée à la « Mastérisation Bologna » à partir de 2007-2008

L'intégration de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans l'Espace européen de l'Enseignement supérieur, suite au décret dit « de Bologna » (31 mars 2004), dans une structure en trois cycles (bachelier, master, doctorat) entraîna une autre réforme qui fut mise en œuvre, pour les Masters, en 2007-2008. La formation de l'AESS (30 crédits) est alors intégrée dans un Master à finalité didactique de deux ans ou dans un Master à finalité didactique d'un an pour ceux qui sont déjà titulaires d'un autre Master ou d'une Licence ; mais la possibilité subsiste toujours de suivre une formation de 30 crédits après la Licence ou un Master.

Ce bouleversement institutionnel a conduit à repenser l'organisation des cours, des horaires et à examiner le poids des différents axes de la formation. La didactique disciplinaire obtient 15 crédits (145 heures) ; la didactique générale, 4 crédits (50 heures) ; les autres cours généraux, 8 crédits (90 heures) et les séminaires (*Activités interdisciplinaires*

et *Prévention et gestion de situations scolaires difficiles*), 3 crédits (30 heures).

La figure 1 met en évidence les différentes réformes.

1.4. Collaboration avec l'École supérieure des arts (ESA) de Saint-Luc à Liège

Bien avant les collaborations de l'Université de Liège avec les Hautes Écoles, le CIFEN a mis en place une collaboration avec l'ESA Saint-Luc. À la demande de cette Haute École, des cours de l'AESS ont été offerts aux étudiants de Saint-Luc dès la rentrée 2005 et les responsables de la formation ont été intégrés au CIFEN.

2. Le CIFEN et la mise en place du CAPAES

Défini par le décret du 17 juillet 2002, le Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES) en Haute École est depuis cette date le titre pédagogique requis pour être nommé ou engagé à titre définitif dans une Haute École.

Cette formation est originale à plus d'un titre : elle n'est d'abord accessible qu'aux enseignants déjà en fonction dans les Hautes Écoles, engagés à durée déterminée ou non, comme maîtres de formation

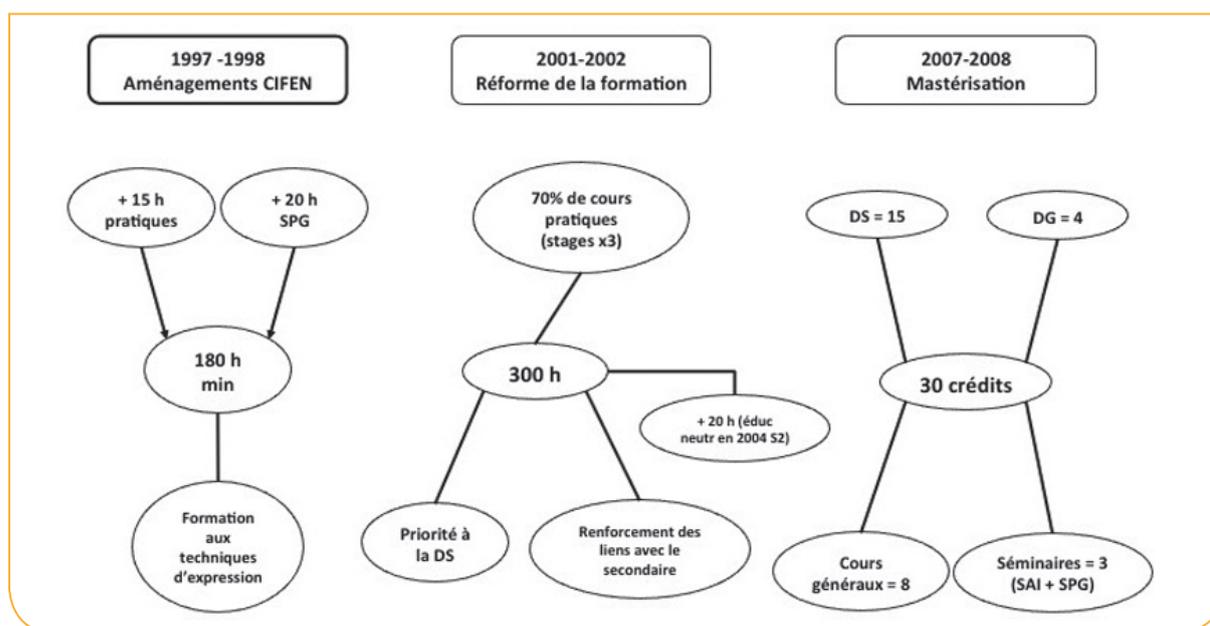


Figure 1 : Les réformes de l'AESS à l'Université de Liège depuis la création du CIFEN

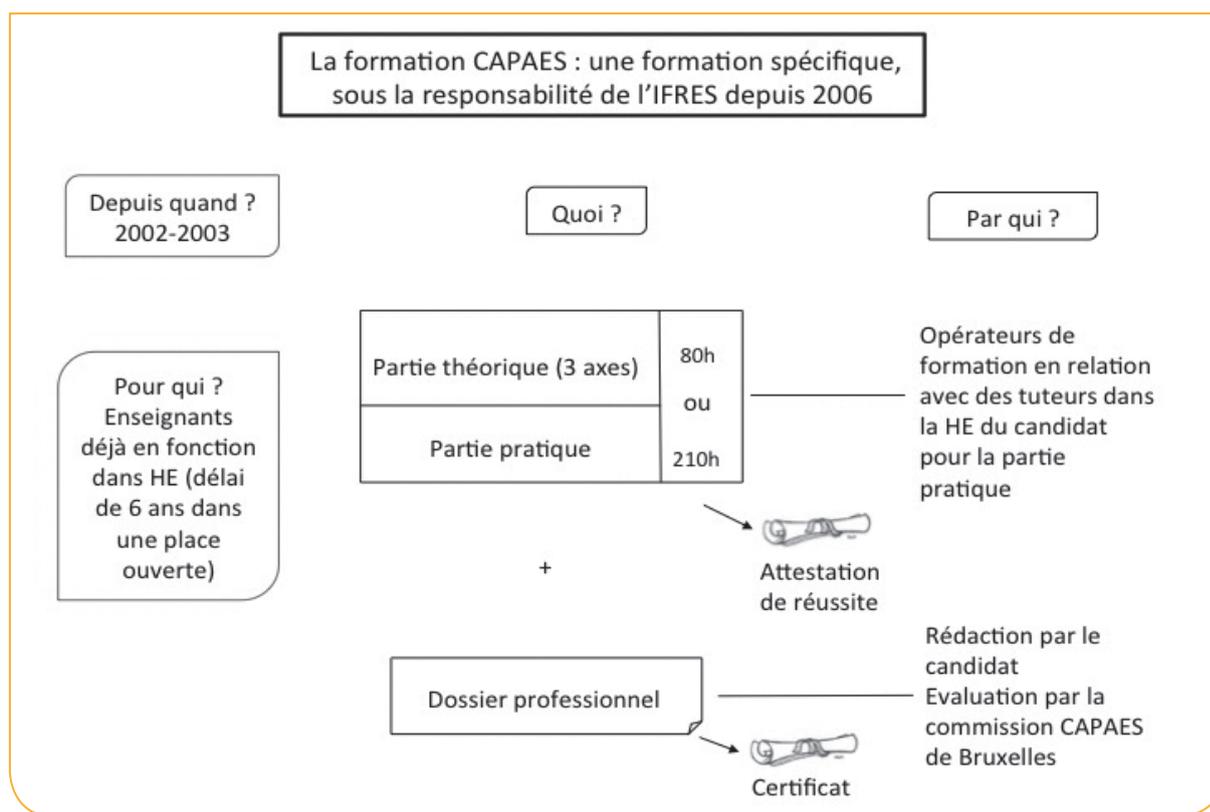


Figure 2 : La formation CAPAES

pratique, maîtres assistants ou chargés de cours ; son dispositif lui-même associe une formation théorique organisée en trois axes (socio-politique, psycho-relationnel et pédagogique), une formation pratique dispensée par les opérateurs de formation (Université ou Institut de promotion sociale en fonction du diplôme antérieur des candidats) en relation avec la Haute École où enseigne le candidat (via la désignation de tuteurs) ainsi que la constitution en toute autonomie d'un dossier professionnel par le candidat. Après la réussite des deux premières parties, le dossier est soumis à une Commission CAPAES siégeant à Bruxelles qui, sur la base de l'attestation de réussite et après analyse du dossier professionnel remis par le candidat, attribue ou non le titre.

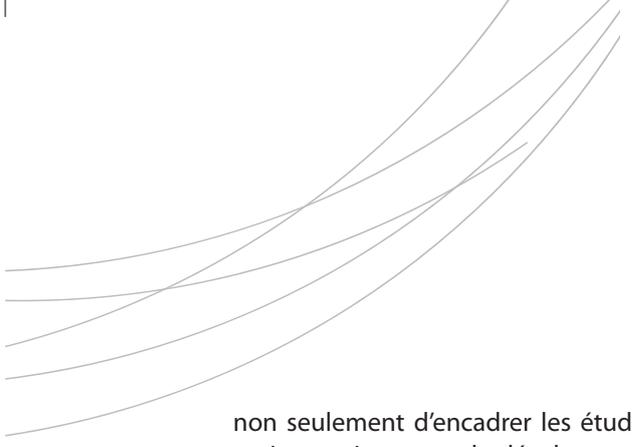
C'est le CIFEN qui fut chargé par le Conseil d'Administration de l'ULg de concevoir et d'organiser la formation qui compte 80 heures pour les titulaires d'un titre pédagogique et 210 heures pour les autres candidats. C'est aussi le CIFEN qui fut désigné comme l'interface avec la Commission CAPAES. La formation débuta en janvier 2003 et le CIFEN, contrairement aux autres Universités, choisit de mettre au cœur du dispositif la didactique professionnelle disciplinaire en confiant à chaque didacticien un cours de didactique professionnelle et la responsabilité du volet pratique de la formation. Pour organiser les modalités de cet encadrement pratique (notamment le rôle des tuteurs dans les

Hautes Écoles), le CIFEN a en outre réuni toutes les Hautes Écoles du Pôle mosan afin de co-construire un projet rencontrant les souhaits de chacun.

La mise en place de ce CAPAES (voir figure 2) fut une aventure assez complexe car elle devait être menée à bien sans modèle préexistant et sans moyens financiers, en jouant essentiellement sur la bonne volonté de chacun (B. Mérenne-Schoumaker, 2006). De plus, les premières années, la formation fut suivie par un grand nombre de candidats (111 en 2002-2003 ; 161 en 2003-2004) dont la plupart n'étaient pas de nouveaux enseignants, mais des enseignants plus âgés qui s'inscrivaient essentiellement pour obtenir un barème plus attractif... Le CIFEN géra la formation jusqu'en septembre 2006, date où celle-ci fut intégrée à l'IFRES (Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur).

3. Les spécificités de l'organisation et des programmes liégeois

Sans conteste, le CIFEN, structure unique en Communauté française, a permis l'émergence puis la mise en place dans toutes les disciplines de véritables services de didactique ayant pour mission



non seulement d'encadrer les étudiants de l'agrégation, mais encore de développer des recherches dans le domaine de la didactique des disciplines. Ce fut l'objectif principal poursuivi durant notre Présidence : réaliser un plan stratégique, puis le soumettre aux autorités académiques (Facultés et Conseil d'Administration) afin d'obtenir pour chaque service les moyens de pouvoir mener à bien ses missions.

Par ailleurs, le CIFEN, structure qui fédère tous les services de didactique au-delà des clivages facultaires, n'est sans doute pas étranger à une organisation de l'agrégation mise en place à Liège qui est quelque peu différente de celle offerte par les autres universités francophones. Trois exemples peuvent en témoigner.

- Une bonne coordination entre toutes les formations et de nombreuses collaborations entre les disciplines car les programmes ont toujours été réfléchis et élaborés par tous les encadrants des formations (quelle que soit leur Faculté) ; des temps d'échange (voire de formation) les ont réunis à plusieurs reprises et il fut décidé qu'il n'y aurait qu'un seul Conseil des Études pour toutes les agrégations. Cette volonté de travailler ensemble est aussi à l'origine, depuis 2001, dans le cadre de l'AESS, de séminaires d'activités interdisciplinaires amenant les étudiants à travailler concrètement avec des condisciples de disciplines parfois éloignées de la leur. Une originalité sans aucun doute de la formation liégeoise.

- Un rôle majeur laissé aux didacticiens des disciplines, par ailleurs nombreux au niveau du CIFEN. Certes les pédagogues ont toujours été très actifs dans les structures et dans les formations elles-mêmes, mais ils ont toujours accepté des dialogues étroits avec les didacticiens afin de répondre au mieux aux besoins spécifiques des différentes matières. Ce modèle est sans conteste aussi une « marque de fabrique » des formations liégeoises (AESS et CAPAES).
- La volonté de coller aux besoins du terrain, de mieux préparer aux exigences concrètes du métier d'enseignant en travaillant davantage avec les enseignants du secondaire et les écoles. Dès sa création, le CIFEN a cherché à intégrer des enseignants du secondaire dans la formation et à leur donner un rôle officiel via des statuts (pour les maîtres de stage et les collaborateurs pédagogiques) et la recherche de moyens financiers auprès des responsables universitaires. C'est aussi le CIFEN qui a toujours géré tous les contrats avec les écoles.

4. Bibliographie

Mérenne-Schoumaker, B. (2006). Organiser la formation CAPAES : une expérience qui suscite quelques questions. *Puzzle*, 20, 31-35. [Page Web : <http://www.cifen.ulg.ac.be/puzzle/20/puzzle20.pdf> et <http://hdl.handle.net/2268/69821>].

Trois chantiers prioritaires pour le Cifen

Jacqueline BECKERS

Présidente du Cifen de 2009 à 2013
Université de Liège

La première priorité que s'est fixée le Cifen fut l'engagement dans les enjeux, les évolutions et les réformes de la Communauté éducative de l'enseignement secondaire.

Le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre » du 24 juillet 1997 (MB 23/09/1997) marque un tournant important dans notre système éducatif¹. Le Cifen a voulu apporter sa contribution à cette réforme des compétences en organisant sa première Université d'été sur cette thématique. Pendant trois jours (du 21 au 23 août 1997), enseignants, formateurs et responsables pédagogiques, dynamisés par l'exposé introductif de J. Leroy, Chef de cabinet de la Ministre Onkelinks, ont jeté les premières bases d'une réflexion centrée sur une question essentielle : *Quelles compétences garantir aux élèves aux points clés du cursus scolaire ?* Le numéro 4 de *Puzzle* est consacré aux actes de cette Université d'été.

La deuxième priorité a été de constituer le groupe des didacticiens en une Communauté de pratiques.

À plusieurs reprises, nous nous sommes donné des moments d'information et de travail en commun. Ce fonctionnement en Communauté de pratiques, facilité peut-être par notre appartenance à des facultés différentes, ce qui atténue un éventuel climat de concurrence, a été d'une grande richesse.

Évoquons, par exemple :

- une information sur les outils d'évaluation proposés en Communauté française par une chercheuse (S. Andrienne) qui accompagnait l'élaboration de ces outils ;
- une journée de travail sur l'interdisciplinarité ;
- un travail collégial sur la manière dont chaque didacticien organise ses séminaires

de « pratiques réflexives » (cf. numéro 26 de *Puzzle*) ;

- une confrontation des grilles d'évaluation des stages utilisées par les différents didacticiens...

La troisième priorité visait le développement de recherches collaboratives.

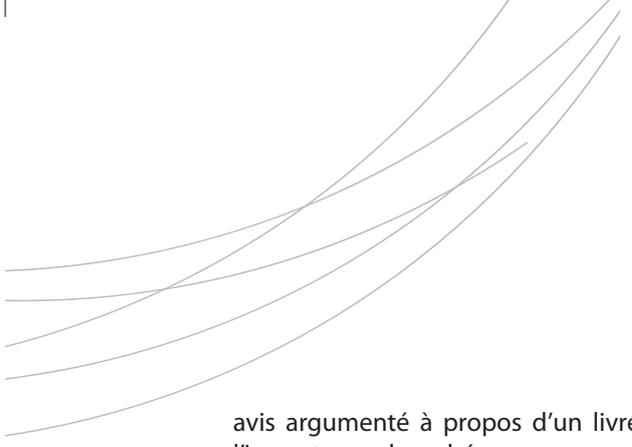
Cette recherche s'est développée à différents niveaux. Elle a d'abord pris son essor à un niveau local, avec des collègues du Cifen. De cette époque, on retiendra les deux exemples suivants :

- l'élaboration et l'expérimentation d'un jeu, « Multi-Cité », par des étudiants psychopédagogues, des futurs agrégés et des futurs régents en géographie, en collaboration avec B. et É. Mérenne (cfr *Puzzle*, numéro 2) ;
- une formation-recherche destinée à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en langues modernes, en collaboration avec G. Simons (cfr *Puzzle*, numéro 3).

Dans un deuxième temps, cette recherche s'est élargie à des réseaux internationaux comme le réseau de Recherche en Éducation et Formation (REF) et l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE).

Enfin, plus récemment, le Cifen a été à l'origine d'une recherche collaborative réunissant des collègues didacticiens de l'ULg et de deux Hautes Écoles de la région liégeoise (la Haute École Charlemagne et la Haute École Libre Mosane) : la recherche COFODIDA, subventionnée par Monsieur J.-Cl. Marcourt, Ministre de l'Enseignement supérieur.

Le projet Cofodida (*Puzzle*, numéro 33) était à la fois un projet de recherche et une expérience de co-formation (au sens de formation mutuelle) des didacticiens s'adressant aux futurs enseignants du maternel au secondaire supérieur. Il a porté sur la transposition didactique d'un même concept à ces différents niveaux scolaires pour favoriser la continuité des apprentissages chez les élèves. Ont été travaillés : en mathématique, le concept de proportionnalité ; en français, la rédaction d'un



avis argumenté à propos d'un livre ; en sciences, l'importance des schémas.

Deux outils auront donc joué un rôle primordial au service de ces trois priorités.

- La création d'une revue, intitulée « Puzzle »² pour symboliser la complémentarité d'approches variées qui, par leur diversité, favorisent une réflexion et des projets communs, porteurs de sens.

La revue *Puzzle* a, notamment, accueilli des textes de réflexion préparatoires aux Universités d'été ainsi que les actes de celles-ci. La collection constitue dès lors une mémoire précieuse des questions qui ont traversé l'évolution du système éducatif en Communauté française de Belgique ces vingt dernières années.

- L'organisation quasi annuelle des *Universités d'été*, ouvertes aux enseignants, formateurs d'enseignants et directions d'écoles de tous les pouvoirs organisateurs ainsi qu'aux autorités politiques qui y ont plusieurs fois pris la parole. Ainsi en a-t-il été particulièrement de P. Hazette et de F. Dupuis.

C'est donc à ces trois priorités que j'ai consacré mes mandats de Secrétaire Scientifique, aux côtés de A. Motte et de B. Mérenne, puis en tant que Présidente du Centre, aidée dans cette tâche par M.-N. Hindryckx, Secrétaire Scientifique, et par G. Simons, Vice-Président. Dans ce Bureau, nous avons opté pour une gestion participative, avec des réunions fréquentes et la répartition de la responsabilité des dossiers, mode de gestion qui, je crois, est toujours en vigueur aujourd'hui.

Notes

¹ Il comble des lacunes importantes mises en évidence par une série d'évaluations portées sur le système éducatif dans les années 89 à 93 (par exemple, l'absence de traces des objectifs poursuivis empêche l'élaboration d'outils pour en mesurer l'atteinte).

² Trente-trois numéros de septembre 1996 à avril 2014.

Quelles perspectives d'avenir pour le Cifen ?

Germain SIMONS

Président du Cifen

Université de Liège

Je vais tenter de répondre à cette question en l'articulant autour de cinq grands points, qui sont en lien direct avec les axes que j'ai évoqués dans l'exposé d'introduction portant sur le Cifen actuel.

1. La gestion et la direction du Centre

L'une des missions principales du Bureau du Cifen sera de maintenir le personnel en place et, si possible, de l'augmenter là où les besoins sont particulièrement criants. En outre, il nous faudra poursuivre le travail de stabilisation du personnel scientifique car certains postes sont extrêmement précaires, ce qui conduit à un climat d'insécurité pour les agents concernés et à une rotation dans le personnel scientifique.

Un autre objectif sera d'essayer d'impliquer davantage de membres du Cifen dans les différents projets du Centre. Si la nature interfacultaire du Cifen est une de ses richesses, elle comporte aussi des inconvénients, l'un de ceux-ci étant le peu de disponibilité de ses membres qui sont aussi, voire avant tout, membres d'une faculté et d'un département. De même, les membres du Bureau sont, eux aussi, impliqués chacun dans leurs départements et facultés et ne disposent pas de décharge pour mener à bien ces tâches de gestion et de représentation du Centre.

À moyen terme, il s'agira de (sa)voir quelle place le Cifen sera amené à jouer sur l'échiquier de l'ULg, en collaboration avec le département Éducation et Formation de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation (FPLSE), et, éventuellement, avec l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), et quels types de collaborations seront envisagés avec les Hautes

Écoles. Sur ce plan, l'avenir du Cifen dépend des missions que les autorités universitaires lui confieront, mais aussi du projet de réforme de la formation initiale des enseignants.

2. La réforme de la formation initiale des enseignants

Un projet de réforme de la formation initiale de tous les enseignants est en préparation au ministère. Le département Éducation et Formation et le Cifen représentent l'ULg dans le « Groupe technique de travail des quatre opérateurs de formation » (GT4O) et informe régulièrement les autorités académiques et les membres du Cifen et de la FPLSE sur l'évolution de ce dossier. Dans la perspective de cette réforme, il ne nous a pas paru opportun d'apporter des modifications substantielles au programme actuel de l'AESS/des Masters à finalité didactique.

Toutefois, en 2014-2015, nous avons proposé, à titre expérimental, un programme de trois séances transversales facultatives, en complément du cursus officiel : « Les Extras du Cifen » (Simons *et al.*, 2015, pp. 93-94). Cette formule, que nous réitérerons l'année prochaine ou l'année suivante, nous permet aussi de tester ce qui pourrait devenir de nouveaux modules de cours dans une formation profondément renouvelée.

La réflexion se poursuit également sur la manière de préparer les futurs enseignants au travail collégial et interdisciplinaire du métier d'enseignant, une dimension qui est, depuis longtemps, l'une des marques de fabrique de la formation initiale à l'ULg. En effet, notre institution a fait le choix d'organiser différentes activités en groupes d'étudiants mixtes : c'est bien sûr le cas des séminaires d'approche interdisciplinaire, mais aussi des exercices didactiques et des séminaires de pratiques réflexives qui relèvent de la didactique générale ; c'est aussi le cas des sessions pratiques du cours *Comprendre et gérer la diversité des publics scolaires*¹ qui regroupent non seulement tous les étudiants



de l'AESS et des Masters à finalité didactique, mais aussi les étudiants de Master 2 en Sciences de l'Éducation. Le pari que nous faisons est que ce travail collégial et interdisciplinaire mené dans le cadre de la formation initiale aura, à terme, des répercussions sur l'exercice du métier, lequel est encore souvent marqué par un certain individualisme et cloisonnement.

En ce qui concerne le volet pratique de la formation, nous réfléchissons à des mesures qui devraient permettre d'optimiser le suivi des étudiants en stages, mais aussi de fournir des balises qui assureront une plus grande équité dans le traitement des étudiants issus des 18 sections. Un groupe de travail « stages et pratiques réflexives » a été créé au sein du Cifen en 2014 et nourrit notre réflexion. La prochaine Université d'été interne du Cifen (2016) proposera un atelier sur cette thématique.

3. Le développement de la formation continue

Dans mon exposé sur le Cifen actuel, j'ai eu l'occasion de rappeler que les membres du Centre sont déjà actifs dans ce domaine. La création récente de postes d'« assistants de formation » disposant d'un contrat à durée indéterminée devrait nous permettre de développer encore plus cette offre de formation continue à destination des enseignants du secondaire.

Sur le plan des formations continues menées collectivement par le Cifen, il y a bien sûr les Universités d'été que nous avons déjà maintes fois évoquées lors de cette table ronde et qui sont à présent reconnues par l'Institut de Formation en cours de Carrière (IFC). Par ailleurs, nous avons, en 2014, ouvert un nouveau chantier qui est celui de la formation des maîtres de stages de l'ULg². Forts du succès rencontré lors de cette première édition, nous avons organisé une deuxième séance en novembre 2015 qui avait pour thème : *Plusieurs périodes de stages, différentes exigences. Quelle progressivité ?* À l'avenir, le Cifen tentera de faire reconnaître cette séance par l'IFC, comme c'est le cas pour les Universités d'été.

Un autre public que le Cifen aimerait davantage cibler à l'avenir est celui de ses anciens étudiants entrés en fonction dans l'enseignement secondaire.

Comme on l'a vu tout au long de l'Université d'été, nombreux sont les enseignants néotitulaires qui éprouvent de grosses difficultés lors de cette entrée en fonction. Il nous semble que le Cifen pourrait contribuer à adoucir ce « choc du réel » en préparant mieux les étudiants en amont, dans le cadre de la formation initiale. En aval, le Cifen pourrait aider ses anciens étudiants lors de cette première année critique, en collaborant avec les directions d'école, les collègues enseignants expérimentés et les conseillers pédagogiques des différents réseaux. Il s'agirait de modules de formation continue ciblant spécifiquement les enseignants néotitulaires, faisant intervenir différents acteurs de la formation initiale et continue, et qui pourraient s'inspirer de dispositifs de formation-recherche expérimentés jadis par des membres du Cifen avec de jeunes diplômés entrés en fonction dans l'enseignement (Beckers *et al.*, 2008 ; Beckers & Simons, 1997a, 1997b, 2000 ; Beckers, Simons *et al.*, 1998). Il va sans dire que ce type de formation ne peut être envisagé sans un renfort conséquent dans le personnel.

On le voit, les projets dans le domaine de la formation continue ne manquent pas. Toutefois, si on veut que les membres de l'ULg s'investissent encore plus dans ce secteur, il importe que la formation continue soit (davantage) reconnue et valorisée dans la carrière universitaire, ce qui n'est pas (suffisamment) le cas à l'heure actuelle.

4. La création d'un Centre de recherche au sein du Cifen

Dans l'exposé sur le Cifen actuel, j'ai eu l'occasion de relever le développement important de la recherche en didactique au cours de ces quinze dernières années, tant au niveau individuel que collectif.

En ce qui concerne les doctorats en didactique, même si leur nombre a considérablement augmenté au cours de ces quinze dernières années, il reste cependant encore trop faible, notamment eu égard aux enjeux de la réforme de la formation initiale des enseignants qui nécessitera un personnel hautement qualifié sur le plan scientifique. Pour atteindre cet objectif, il conviendrait d'obtenir des bourses de doctorat – extrêmement rares dans notre champ de

recherche – et de faire en sorte que celles-ci soient attractives, en ce compris pour des personnes qui viennent de l'enseignement secondaire ou des Hautes Écoles ou encore d'autres secteurs touchant à la formation des enseignants.

Un autre chantier sur lequel nous travaillons depuis quelques années déjà et qui est devenu prioritaire pour le Cifen est celui de la création d'un Centre de recherche au sein du Cifen³. Un groupe de travail, dirigé par J.-L. Jadoulle, en étroite collaboration avec le Bureau du Cifen, a proposé au dernier Conseil un document de travail qui développe différents axes de recherche et propose différentes activités qui pourraient être menées par ce Centre, notamment l'organisation de colloques, mais aussi de séminaires destinés aux doctorants en didactique. Différents contacts ont également été pris à ce sujet avec le Recteur et avec le Vice-Recteur à la recherche.

5. Développer des collaborations avec les Hautes Écoles de la région liégeoise

Comme J. Beckers l'a rappelé dans son intervention, nous avons, dans un passé récent, mené une recherche avec plusieurs Hautes Écoles de la région liégeoise : la recherche « Cofodida » (Beckers, Campo & Leroy, 2014). Depuis un an, le Cifen et le département Éducation et Formation de la Faculté de PLSE entretiennent des contacts avec les quatre Hautes Écoles (HE) de la région liégeoise : la HE Charlemagne, la HE Libre Mosane, la HE de la Province et la HE de la Ville de Liège.

Parmi les thématiques abordées lors de ces rencontres, épinglons le projet de réforme de la formation initiale de tous les enseignants, un projet de formation des agents d'encadrement dans le secteur de la petite enfance, la transition entre la 3^e et la 4^e année du secondaire, qui est un passage très critique pour les élèves.

Dès la rentrée académique prochaine, nous testerons, en collaboration avec certains de nos collègues des Hautes Écoles, une formule de séminaires communs aux étudiants des Hautes Écoles (3^e année) et de l'Université (Master 2 et AESS), et ce

dans deux disciplines : les sciences et les langues étrangères. L'objet de ces séminaires sera l'échange et l'analyse de séquences et de pratiques d'enseignement ciblant une compétence particulière à travailler avec les élèves du secondaire. Ce travail d'échanges devrait permettre aux étudiants de mieux se rendre compte de ce qui est demandé aux élèves, en amont et en aval du niveau d'enseignement auquel ils se destinent, pour, *in fine*, faciliter la transition entre la 3^e et 4^e année (cfr comptes rendus dans le volet IV). Mais ces échanges entre l'Université et les Hautes Écoles poursuivent aussi un objectif plus général qui est d'apprendre à mieux se connaître et à travailler ensemble.

En conclusion, et pour reprendre la métaphore employée par A. Motte, on peut dire que le Cifen est passé de l'enfance à l'âge du jeune adulte sans faire de réelle crise d'adolescence, tout au plus quelques disputes avec ses frères et sœurs et ses amis : rien de plus normal. Le Cifen est à présent à l'aube de sa maturité, il a un bel héritage, transmis, entre autres, par André, Bernadette et Jacqueline, il a des projets, et il a même des rêves. Qu'en sera-t-il dans 20 ans ?

6. Bibliographie

Beckers, J. *et al.* (2008). *Insert'profs*, pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. In L. Portelance *et al.* *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses universitaires de Laval.

Beckers, J., Campo, A. & Leroy, Ch. (2014). Une collaboration entre didacticiens de l'ULg et des Hautes Écoles de la région liégeoise pour une meilleure continuité des apprentissages chez les élèves du maternel au secondaire supérieur. *Puzzle*, 33, 16-19.

Beckers, J. & Simons, G. (1997a). Une recherche-action destinée à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur de la Communauté française de Belgique. In E. Boxus, J.-L. Gilles, V. Jans et D. Leclercq (Éds.) *Actes du 15^e Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire : stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'Enseignement supérieur*, 6-10 juillet 1997 (pp. 45-54). Liège : Université de Liège.



Beckers, J. & Simons, G. (1997b). Analyse d'un programme de formation-recherche destiné à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur : première partie. *Puzzle*, 3, 15-19.

Beckers, J. & Simons, G. (2000). Establishing a research/training partnership to facilitate the professional integration of novice teachers and help them become 'reflective practitioners'. In C.W. Day et D. van Veen (Éds.). *Educational Research in Europe. Yearbook 2000* (pp. 125-138). Leuven/Apeldoorn: Garant Publishers & European Education Research Association (E.E.R.A.).

Beckers, J., Simons, G., Charlier, J.-F., D'Onofrio, B., Pecheux, S. & Stadler, C. (1998). Analyse d'un programme de formation-recherche destiné à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur : deuxième partie. *Puzzle*, 5, 8-16.

Simons, G., Herla, A., Guillaume, J.-F. & Van Hoof, F. (2015). « Les extras du Cifen » : trois séances transversales facultatives, en complément du cursus officiel. *Didactiques en pratique*, 1, 93-94.

Notes

¹ Voir à ce sujet l'interview d'A. Baye, titulaire de ce cours, réalisée par M. Ranieri : « Jeu de rôles. Des étudiants à l'heure du Parlement », *Le 15^e jour du mois*, avril 2015, 243, p. 6.

² C'est J.-M. Dujardin (HEC-École de Gestion ULg) qui est responsable de ce groupe de travail.

³ Depuis cette communication (aout 2015), les autorités académiques ont lancé une vaste réforme du paysage de la recherche à l'ULg, structurée à présent en Unités de Recherches (UR). Sur la base de son projet initial de Centre de recherche, le Cifen a créé une UR, baptisée DIDACTIfen, qui est aussi ouverte à des académiques et scientifiques extérieurs au Cifen, dont les membres de l'IFRES et des collègues de français langue étrangère. À l'heure où nous révisons le présent texte (juin 2016), cette UR compte 27 affiliations premières et 14 affiliations secondaires.

Témoignage d'un jeune enseignant

Suite à la table ronde, Patricia Janssens s'est adressée à la salle et a demandé s'il y avait des questions, des remarques ou encore des témoignages. Le texte présenté ci-dessous est le témoignage d'un membre de la salle.

Bonjour à tous,

Je m'appelle Loïc Gischer, j'ai fait l'Agrégation en géographie il y a trois ans et j'enseigne à la Communauté scolaire Saint-Benoît d'Habay-la-Neuve.

J'aimerais d'abord vous remercier de me donner l'occasion de partager mon ressenti par rapport à la formation dispensée par le Cifen et cela malgré ma brève expérience dans le métier. Ces trois premières années dans l'enseignement m'ont permis d'expérimenter et d'évaluer différents acquis qui m'ont été enseignés au cours de mon année d'Agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur (AESS).

Quand je pense aux apports de la formation à mon métier, deux idées me viennent directement à l'esprit :

- La première : l'AESS m'a permis de trouver facilement un emploi, ce qui, à l'heure actuelle, n'est quand même pas négligeable !
- La seconde : sans l'AESS, je ne réaliserais jamais tout ce que je fais en classe en termes de contenu et de méthodologie. Cela peut paraître un peu flatteur, mais c'est bien la réalité et je le répète souvent en salle des profs. Sans cela, mes seules références seraient mes années en tant qu'ancien élève de secondaire et mes études supérieures.

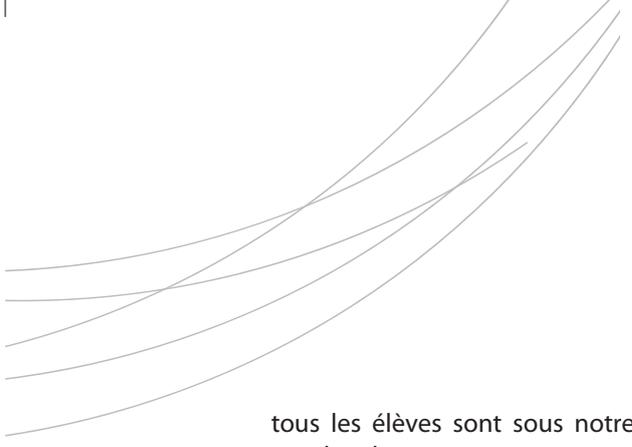
De ma formation, j'ai retenu les sept points primordiaux suivants :

1. La démarche socio-constructiviste
2. Les pratiques réflexives
3. La responsabilité de l'enseignant
4. La communication au sein de l'école
5. Les différents types d'apprentissage
6. L'apprentissage en dehors du cadre conventionnel
7. La terminologie des modes d'évaluations

1. Ce que je retiens avant tout de l'AESS, c'est la découverte de la démarche socio-constructiviste que j'applique très souvent dans mes cours sur des questions de géographie. Elles apparaissent très concrètement pour les élèves (par exemple, l'implantation d'un champ d'éoliennes à propos duquel je travaillerai avec mes rhétoriciens dès septembre prochain).

Grâce à cette démarche, les problématiques ont davantage de sens pour les élèves et la recherche des situations-problèmes rend le travail de l'enseignant plus créatif. À ce sujet, je tiens à remercier notre didacticienne disciplinaire de nous avoir initiés et poussés à entreprendre ces démarches actives qui motivent et qui testent les compétences des élèves.

2. Après la démarche par situation-problème dont je viens de parler, les pratiques réflexives telles que celles entreprises durant les stages m'ont également énormément apporté pour améliorer mon enseignement. En effet, elles permettent de prendre du recul par rapport à nos séquences de cours en adoptant une attitude critique vis-à-vis de nous-mêmes. Cette remise en question est une qualité que tout enseignant doit avoir, je pense, pour s'épanouir dans son métier. En effet, c'est souvent l'un des reproches que l'on fait à cette profession : l'absence de progression dans les responsabilités. Or, l'épanouissement et la sensation d'évoluer peuvent permettre de contrecarrer ce manque d'ascension professionnelle et de réduire ce désavantage pour certains jeunes professeurs. C'est pourquoi je pense qu'il faut continuer à encourager les étudiants de l'AESS à réfléchir à la façon dont ils s'impliquent en stage afin que cela devienne un réflexe, même si la tâche est restreinte vu le nombre limité d'heures de stage en classe.
3. L'AESS m'a également ouvert les yeux sur nos responsabilités en tant qu'enseignant en mettant la lumière sur le cadre légal qui entoure notre profession. Cette prise en compte m'a permis d'éviter plusieurs situations délicates en classe. Je songe notamment au fait de ne pas recourir aux punitions collectives ou au fait que



tous les élèves sont sous notre responsabilité pendant le cours.

4. Il m'apparaît important ensuite d'insister sur le rôle de la communication au sein d'une école. En effet, l'école met en relation un nombre important de personnes, et c'est la qualité de la relation instaurée dans l'établissement entre tous ses membres qui conditionnera la qualité de la transmission des savoirs et des valeurs (pas uniquement la relation professeurs-élèves, mais également avec les directeurs, les éducateurs, le personnel technique). Si on veut que l'apprentissage se fasse dans les meilleures conditions possibles, il faut que tous les acteurs communiquent entre eux. Dès lors, le respect de l'enseignant par rapport aux élèves et à ses collègues doit être encouragé auprès des étudiants de l'AESS.
5. L'AESS m'a aussi fait prendre conscience de la diversité des styles d'apprentissage et des différentes formes d'intelligence des individus. Sans cela, j'aurais sans doute basé mes séquences sur le style d'apprentissage et le type d'intelligence qui me conviennent le mieux et j'aurais alors mis de côté un nombre élevé d'élèves.
6. Ceux-ci doivent aussi pouvoir être mis en apprentissage en dehors de la classe afin de sortir du cadre conventionnel. Il faut les mettre en face de la réalité concrète du terrain. Ainsi, les *pratiques scolaires hors cours* devraient être davantage expérimentées dans la formation des étudiants, même si j'ai bien conscience que mon

propos est plus facile à tenir en tant que professeur de géographie où la pratique de terrain est une des bases de la discipline. De plus, ces moments hors de la classe peuvent également permettre à l'enseignant de voir les élèves différemment et d'améliorer la communication avec eux.

7. Enfin, ce que je retiens également, c'est la difficile gestion des évaluations pour les enseignants. Afin de réduire ce problème, il m'apparaît judicieux – comme on nous l'a conseillé à l'AESS – d'élaborer dans un premier temps l'évaluation, avant de construire la séquence didactique. Cela permet de mieux fixer les objectifs à évaluer en fin de séquence et d'ainsi voir où l'on va tout en diminuant le stress de la correction. De plus, le recours à cette méthode a été bénéfique pour mes élèves car leurs résultats s'en sont trouvés améliorés. Toutefois, sa mise en pratique est difficile les premières années, parce qu'elle demande une planification parfaite. Or, les premières années, on est bien souvent noyé par la matière.

En conclusion, je peux dire que l'Agrégation m'a apporté énormément dans le cadre de ma pratique professionnelle : elle m'a forgé un raisonnement initial, qui, confronté à des situations sans cesse différentes, ne fait qu'évoluer de jour en jour.

Échos de la recherche au sein du CIFEN

Outre leurs activités de formation initiale et continue des enseignants du secondaire, les membres du CIFEN mènent de nombreuses activités de recherche. Celles-ci irriguent l'enseignement et la formation... qui, eux-mêmes, nourrissent les recherches.

Désireux de développer ces activités, plusieurs membres du CIFEN, rejoints par divers collègues venus de plusieurs facultés, ont décidé de répondre positivement à l'invitation faite par les autorités de notre université de créer des Unités de Recherche. Ils concrétisent ainsi un projet en gestation depuis plusieurs années au sein du CIFEN et qui a débouché sur la proposition de créer une Unité de Recherche en Didactique et Formation des Enseignants. Baptisée DIDACTIfen, elle rassemble d'ores et déjà une vingtaine de chercheurs venus de cinq facultés différentes. En fédérant les efforts, cette Unité de Recherche se veut un levier de développement de la recherche en didactique et formation des enseignants. Elle permettra aussi de donner plus de visibilité aux publications réalisées dans ces domaines par les chercheurs de notre université, publications que cette nouvelle rubrique a pour vocation de vous faire connaître.

Faculté de Philosophie et Lettres

DE CROIX, S. & LEDUR, D. (2014). Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté : l'inaccessible rêve ? In A. FAGNANT, S. BACHY, Chr. BLONDIN, B. DELVAUX et G. SIMONS (Éds.), *Les recherches en éducation : des leviers face aux défis de l'éducation et de la formation ?*, *Éducation & Formation*, e-302, 43-55.

<http://hdl.handle.net/2268/178848>

De nombreux jeunes adolescents faibles lecteurs se méprennent sur la nature de l'activité de lecture et souffrent d'un déficit métacognitif qui les empêche d'autoréguler leur activité de compréhension. L'article s'inscrit dans le cadre des travaux relatifs aux enseignements adaptés à la prise en charge de ces déficits. Des dispositifs – retour sur l'activité propre, modélisation à partir de « scènes de lecture » empruntées à la littérature, tâches d'introspection et écrits réflexifs, etc. – visant à développer la métacognition en lecture, à construire des savoirs sur cette activité et à mieux se percevoir en tant que

lecteur ont été conçus, expérimentés et analysés dans le cadre d'une recherche-action longitudinale de type qualitatif. Un tel objectif de clarté cognitive représente bien sûr un défi pour les élèves peu familiers de la conceptualisation, de la verbalisation de procédures mentales et d'un rapport distancié aux textes. Les effets engendrés par les dispositifs mis en œuvre encouragent toutefois à poursuivre sur la voie de ces interventions à dimension métacognitive afin d'outiller les élèves faibles lecteurs, de construire avec eux un cadre conceptuel susceptible de les guider dans la construction ou la récupération du sens d'un texte, dans l'analyse de leur activité de lecteur.

DELBRASSINE, D. (2014). La littérature contemporaine sur 14-18 adressée aux jeunes francophones : entre pacifisme militant et vision unilatérale du conflit. Texte d'un exposé donné à Marseille (11 décembre 2014). Original en anglais dans les Actes du colloque 1914/2014 – *Erster Weltkrieg – Kriegskindheit und Kriegsjugend, Literatur, Erinnerungskultur* (Frankfurt am Main, 10-12 septembre 2014), Peter Lang, 2016.

<http://hdl.handle.net/2268/177793>

À partir d'un corpus de vingt-deux œuvres de fiction en français, adressées à la jeunesse (18 romans et 4 albums publiés entre 1998 et 2013), la recherche vise à déterminer quelle image du conflit est offerte aux jeunes lecteurs actuels. L'analyse de la focalisation et des procédés littéraires mobilisés (par exemple, la mise en scène de la transmission) permet de mettre en évidence certaines options idéologiques quant à la Mémoire véhiculée par ces récits. À côté d'un passage en revue des grands motifs patriotiques français et d'un pacifisme militant plutôt attendu dans ce contexte, le silence quant aux causes économiques et politiques du conflit et la vision française unilatérale ne manquent pas d'interroger l'enseignant d'aujourd'hui...

HERLA, A. (2015). Un cours commun de philosophie comme pratique collective du questionnement. In J. LECLERCQ (Éd.), *Morale et religions à l'École ? Changeons de paradigme*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

<http://hdl.handle.net/2268/184637>

Dans le cadre de la mise en place d'un cours de *Philosophie et Citoyenneté* à l'école primaire et

secondaire, l'auteure interroge les rapports entre philosophie, citoyenneté, éthique et religion et propose quelques pistes pour penser un cours de philosophie qui fasse droit aux apports des nouvelles pratiques philosophiques (en particulier les divers courants de la philosophie avec les enfants) sans nier la place de l'histoire de la philosophie, et en replaçant l'interrogation critique au centre des objectifs de ce cours, loin des leçons de civisme ou de savoir-vivre.

JADOULLE, J.-L. (2014). Maitriser des savoirs : un gage de moindre iniquité dans l'apprentissage des compétences en classe d'histoire au secondaire ? *Éducation & Formation*, e-302, 57-69.

<http://hdl.handle.net/2268/176946>

Ce travail prend appui sur des données prélevées à l'occasion d'une autre recherche relative, elle, à l'équité de l'« approche par compétences » en histoire. Il s'agit d'apprécier dans quelle mesure le nombre et la nature des connaissances déclaratives mobilisées par les élèves lors d'un test de maîtrise de la compétence « synthétiser » sont : (1) significativement différents chez les élèves qui maîtrisent vs qui ne maîtrisent pas la compétence ; (2) corrélés avec la maîtrise de la compétence.

Vu les limites du dispositif de recherche initial, les conclusions de nos traitements n'ont qu'une valeur exploratoire. Ils tendent toutefois à montrer que les élèves les plus performants sur le plan de la maîtrise de la compétence mobilisent un nombre de connaissances et un nombre de connaissances correctes significativement supérieurs aux élèves les moins performants. À l'inverse, ces derniers mobilisent un nombre significativement supérieur de connaissances erronées et non pertinentes. De plus, le nombre moyen de connaissances mobilisées, et plus encore de connaissances correctes, est corrélé positivement et de manière significative avec la mesure de la maîtrise de la compétence. Par contre, le nombre moyen de connaissances erronées est corrélé négativement et de manière significative avec la maîtrise de la compétence.

Cette recherche suggère donc une confirmation empirique de la définition théorique classique de la compétence, laquelle est identifiée comme la capacité à mobiliser des ressources externes et internes, notamment des connaissances déclaratives.

JADOULLE, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme, 463 pp. (ISBN 978-2-87438-435-6)

www.editionserasme.be/faireapprendrelhistoire
<http://www.intohistory.com/fr/faire-apprendre-lhistoire/>

Pourquoi enseigne-t-on l'histoire ? Qu'est-il possible d'apprendre en classe d'histoire et comment y amener les élèves ? De quels outils l'enseignant dispose-t-il ? Comment peut-il concevoir une séquence d'enseignement en histoire ? Comment évaluer les apprentissages des élèves ? Comment planifier les objets à enseigner ? Comment mettre en œuvre l'« approche par compétences » en classe d'histoire ?

Les acteurs de l'enseignement de l'histoire, tout comme les chercheurs en didactique de cette discipline scolaire, manquaient d'un ouvrage de synthèse récent qui apporte des réponses articulées à ces différentes questions. La manière de concevoir l'enseignement de l'histoire a pourtant connu de profonds bouleversements depuis les années 2000. *Faire apprendre l'histoire* propose donc une mise au point théorique sur ces nouvelles conceptions et des pistes d'action pratiques et opérationnelles conformes à l'état de la didactique de l'histoire et des prescrits qui sont de mise dans les principaux systèmes éducatifs en francophonie : Belgique, Québec, France et Suisse romande.

NOIROUX, K. & SIMONS, G. (2015). La copie d'expression écrite certificative en langue étrangère : un support équitable ? Le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles. In S. BONNÉRY, J. CRINON et G. SIMONS (Éds.) : *Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ?*, Spirale – *Revue de Recherches en Éducation*, 55, 105-117.

<http://hdl.handle.net/2268/167982>

La copie d'expression écrite certificative est un support qui a pour fonction, théoriquement du moins, d'informer chaque élève sur sa performance dans cette compétence à un moment *t*, et de l'aider à comprendre ses erreurs pour qu'il puisse, *in fine*, progresser dans son apprentissage. Dans cet article, nous analysons la copie certificative à travers différents prismes. Au niveau *macro*, nous abordons les réformes du système éducatif en matière d'évaluation ; au niveau *méso*, nous ciblons les outils d'évaluation proposés par ce même système, ainsi que la place qu'y occupe, ou pas, la remédiation ; au niveau *micro*, nous traitons le problème des types de feedbacks correctifs qui sont fournis à l'élève sur sa copie d'expression écrite. Le croisement de différentes sources (prescrits légaux, entretiens, enquêtes, analyse de copies annotées...) nous conduit à penser que ce support présente des risques importants d'inégalités.

SIMONS, G., DELBRASSINE, D. & VAN HOOFF, F. (2016). Risques d'inégalités liés à certaines caractéristiques des manuels contemporains de langues modernes en Belgique francophone. In S. BONNÉRY, J. CRINON et G. SIMONS (Éds.).

Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ? *Recherches en Éducation*, 25, 106-118.

<http://hdl.handle.net/2268/192898>

Le manuel est un des supports essentiels du cours de langues en Belgique francophone, du moins aux niveaux élémentaire et intermédiaire. Les manuels contemporains se caractérisent par l'adoption de l'approche communicative articulée autour des quatre compétences langagières. Certains manuels, plus récents, adoptent l'approche actionnelle recommandée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) qui est basée, entre autres, sur la réalisation de tâches. Si ces manuels possèdent de nombreuses qualités, dont la richesse des inputs langagiers et la variété des activités, ils présentent aussi certaines caractéristiques qui peuvent conduire à des inégalités dans l'apprentissage.

Dans cet article, trois manuels (allemand, anglais, espagnol) sont examinés à l'aune de cette problématique des risques d'inégalités. Les premiers éléments d'analyse permettent d'isoler des caractéristiques communes à ces trois manuels contemporains : la langue de rédaction, la longueur et la densité des unités, leur nature composite et fragmentée, l'approche inductive et « spiralaire » de la présentation des nouvelles structures grammaticales, le manque fréquent d'exercices d'application ouverts précédant la tâche finale, quand cette dernière existe. L'enseignant peut toutefois réduire les risques d'inégalités d'apprentissage liés à certaines caractéristiques de ces manuels contemporains par l'usage qu'il en fait, en classe, avec ses élèves. Cette démarche présuppose que l'enseignant ait conscience des faiblesses de ces supports et des dérives qu'ils peuvent engendrer.

Faculté des Sciences

BALHAN, K., KRYSINSKA, M. & SCHNEIDER-GILOT, M. (2015). Quelle définition du concept de tangente ? Pour quelles raisons ? *Repères : Revue des Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques*, 101, 5-32.

<http://hdl.handle.net/2268/178081>

La « définition » du concept de tangente, comme celle d'autres concepts, évolue au gré de projets mathématiques plus globaux : d'une simple description de l'objet à une définition qui donne prise au raisonnement déductif, en passant par sa modélisation en lien avec une méthode de calcul. Quant aux difficultés à l'enseigner ou à l'apprendre, elles peuvent être interprétées à la lumière d'obstacles didactiques et épistémologiques.

En écho à une analyse didactique, un parcours d'enseignement est décrit et ses enjeux, analysés. Il vise à faire évoluer chez les élèves le concept de tangente, de leur connaissance première de tangente à un cercle comme droite ne coupant la courbe qu'en un seul point jusqu'à sa définition formalisée au sein d'un cours d'analyse, en lien avec d'autres concepts comme la dérivée et la différentielle.

HENROTAY, P., KRYSINSKA, M., ROSSEEL, H. & SCHNEIDER, M. (2015). *Des fonctions taillées sur mesure*. Liège : Presses Universitaires de Liège, collection « Si les mathématiques m'étaient contées » (ISBN 978-2-87562-070-5).

<http://hdl.handle.net/2268/185867>

Cet ouvrage se propose de mettre à l'avant-plan les propriétés fondamentales qui font des fonctions sinusoïdales, exponentielles et logarithmiques des outils incontournables dans de nombreuses disciplines. Il s'agit de favoriser une compréhension plus approfondie de ces fonctions que les élèves ont tendance à réduire à une vague allure graphique tout en banalisant leurs expressions analytiques, sans en percevoir les enjeux en termes de solutions d'équations fonctionnelles. Les fonctions sont ici « taillées » progressivement pour satisfaire ces équations dont l'intérêt est expliqué d'entrée de jeu.

LEYH, B., AVITABILE, G. & KELLY, O. (2015). Designing Courses on the Nature and History of Science. In I. MACIEJOWSKA & B. BYERS (Éds). *A Guidebook of Good Practice for the Pre-Service Training of Chemistry Teachers* (pp. 221-246). Kraków : Jagiellonian University (ISBN 978-83-943754-0-9).

<http://hdl.handle.net/2268/192290>

Site de l'ouvrage complet disponible en accès libre (Material for School Chemistry Teacher Training) : <http://www.ec2e2n.net/publication/msct2>

L'acquisition par tous d'une compréhension des mécanismes de construction du savoir scientifique (un aspect essentiel de ce qui est connu en anglais sous le vocable « scientific literacy ») est un but reconnu de l'enseignement secondaire. Ceci requiert que les cours de didactique disciplinaire des enseignants en formation accordent une place significative aux questions d'épistémologie et d'histoire des sciences. Une analyse de la littérature de recherche internationale met en évidence les conceptions souvent caricaturales et mal articulées des (futurs) professeurs de sciences en la matière. Les recherches révèlent également la meilleure efficacité des méthodes explicites par rapport aux approches implicites lors de l'enseignement de l'épistémologie des sciences, ainsi que l'apport de l'analyse détaillée de situations histo-

riques. Sur la base de cette analyse de la littérature et de leur expérience personnelle d'enseignement à de futurs professeurs de chimie, de biologie et de physique, les auteurs décrivent et discutent de manière critique un curriculum raisonnable, tenant compte des contraintes de la formation initiale des enseignants, et une approche de l'enseignement de l'épistémologie et de l'histoire des sciences articulée sur quatre séminaires, en mettant en exergue les implications pédagogiques pour l'enseignement secondaire.

POFFÉ, C., LASCHET, M. & HINDRYCKX, M.-N. (2015). Allers-retours entre recherche et formation : l'exemple des supports pour les élèves en sciences biologiques dans le secondaire supérieur. In G. SAMSON, C. COUTURE et N. SYLLA (Éds.), *Recherche participative et didactique pour les enseignants : perspectives croisées en science et technologie*. Nice : Ovidia.

<http://hdl.handle.net/2268/197850>

On peut constater que la communication entre les chercheurs et les enseignants ne se déroule pas de manière optimale : les enseignants ne s'intéressent pas aux résultats de la recherche en didactique qu'ils jugent trop éloignée de leurs pratiques ; les outils produits par les chercheurs et validés par la recherche sont ignorés par les enseignants. À partir d'une succession de phases de recherche et de modules de formation sur la problématique des inégalités d'apprentissage en lien avec les notes de cours laissées aux élèves par des futurs enseignants, le texte présente les apports de la recherche à la formation et de la formation à la recherche.

SCHNEIDER-GILOT, M. & JOB, P. (2014). Empirical positivism, an epistemological obstacle in the learning of calculus. *ZDM : the International Journal on Mathematics Education*, 46 (4), 335-346.

<http://hdl.handle.net/2268/177864>

L'obstacle dont il est question ici est une attitude que les épistémologues des sciences nomment le positivisme empirique. Ce texte développe et illustre comment cette posture épistémologique fédère des observations multiples qui, à la lumière d'un usage articulé de la théorie des situations didactiques et de la théorie anthropologique du didactique, deviennent des phénomènes didactiques. Dans une perspective de recherche, ceux-ci aident non seulement à casser des illusions relatives à la modélisation dont on néglige souvent des aspects plus construits, mais aussi à dénaturer les praxéologies mathématiques qui s'organisent un peu trop systématiquement à partir d'un projet

d'organisation déductive sans toutefois l'assumer pleinement.

SCHNEIDER-GILOT, M., JOB, P., MATHERON, Y. & MERCIER, A. (2015). Extensions praxémiques liées aux ensembles de nombres : des complexes aux relatifs. *Annales de didactique et des sciences cognitives*, 20, 9-46.

<http://hdl.handle.net/2268/190494>

Cet article porte principalement sur l'apprentissage et l'enseignement des nombres relatifs, que nous analysons, dans une méthode comparative, à la lumière de travaux concernant les nombres complexes. Notre propos – qui prend la forme d'une analyse a priori – vise à mettre en lumière la spécificité d'un regard proprement didactique sur un sujet déjà abordé maintes fois dans des cadres d'analyse plutôt psychologiques. Nous y décrivons comment nous envisageons certains concepts didactiques comme outils d'analyse, en particulier celui d'extension praxémique. Ensuite, en dressant un parallèle entre nombres relatifs et nombres complexes, nous montrons ce qui peut faire débat ou problème à priori lorsque professeur et élèves sont amenés à gérer des extensions d'ensembles de nombres. Enfin, à des fins prospectives, nous décrivons dans les grandes lignes deux ingénieries qui envisagent les extensions praxémiques analysées plus haut dans des perspectives curriculaires très différentes.

SCHNEIDER-GILOT, M. & MERCIER, A. (2014). Approche par compétences, définition et désignation des savoirs mathématiques : peut-on envisager la disparition d'une organisation disciplinaire des savoirs ? *Éducation et Didactique*, 8 (2), 109-124.

<http://hdl.handle.net/2268/177689>

Ce texte revisite l'articulation entre, d'une part, l'apprentissage à la résolution de problème ainsi appelé et promu dans l'approche par compétences, et, d'autre part, l'apprentissage des savoirs mathématiques. Ces derniers sont modélisés par des classes de problèmes mais l'exercice de la résolution de problèmes y est structuré par ces mêmes classes, l'enjeu n'étant pas la résolution de problèmes quelconques mais bien quelques techniques de résolution des problèmes d'une classe générale (les problèmes de calcul de longueurs, d'aires, ou plus généralement de mesure de grandeurs composées, par exemple). Nous illustrons la question en montrant sur un cas d'espèce l'importance des jeux de langage que suppose la désignation d'une classe de problèmes et l'intelligibilité que les élèves peuvent en avoir, afin de donner à comprendre les difficultés que pose à l'enseignement le mot d'ordre *enseigner pour former des compétences*.

Le rôle de l'évaluation dans la formation des futurs enseignants : échos d'une table ronde organisée au colloque de l'ADMÉE 2016

Annick FAGNANT et Marie-Noëlle HINDRYCKX
Cifen – Didactifen
Université de Liège

1. Contexte

L'ADMÉE-Europe (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation) est une association internationale qui réunit des chercheurs et des praticiens intéressés par des questions d'évaluation dans le domaine de l'éducation et de la formation. Cette association comprend en son sein plusieurs réseaux thématiques, dont le réseau « EVADIDA » (<http://www.admee.org/index.php/reseaux/evadida>). L'un des objectifs prioritaires ayant présidé à la création de ce réseau était de faire dialoguer davantage les sciences de l'éducation (où l'on trouve de nombreux spécialistes de questions d'évaluation) et les didactiques disciplinaires (moins historiquement centrées sur ces questions d'évaluation). Corrélativement, la création de ce réseau visait aussi à renforcer la présence des didacticiens parmi les membres de l'Admée-Europe, en donnant davantage de place à leurs travaux. Actuellement, une trentaine de chercheurs venant de divers pays (Algérie, Belgique, Canada, France, Luxembourg, Maroc et Suisse) et relevant de disciplines diversifiées (sciences de l'éducation, mais aussi didactique des langues, de l'histoire, des sciences et des mathématiques, notamment) ont marqué un intérêt pour ce réseau. Parmi ceux-ci figurent plusieurs membres du Cifen, dont les deux co-auteurs de cette contribution.

Les membres de ce réseau cherchent à croiser leurs intérêts de recherche communs, en organisant, par exemple, des symposiums thématiques ou des conférences parallèles, comme c'était le cas lors du colloque qui s'est tenu à Liège en janvier 2015 et qui devrait bientôt donner naissance à une publi-

cation chez De Boeck (Detroz, Crahay & Fagnant, en préparation). Lors du dernier colloque de l'Admée-Europe, qui s'est tenu à Lisbonne en janvier 2016, l'une des tables rondes visait également à croiser ces différents champs de recherche, en prenant pour objet la place de l'évaluation dans le cadre de la formation des enseignants.

C'est de cette table ronde dont il est question ici. L'objectif n'est pas de proposer un compte rendu complet, mais simplement de « faire écho » à la participation des membres du Cifen à ce congrès de l'Admée. C'est aussi l'occasion de rappeler qu'il est possible de débattre de ses propres pratiques d'enseignement dans le cadre d'un colloque international, même si celui-ci n'est pas spécifiquement dévolu à la pédagogie universitaire. C'est non seulement possible, mais c'est aussi et surtout enrichissant dans la mesure où débattre de ses pratiques pédagogiques, c'est les mettre en questionnement, les bousculer, les évaluer... et, partant, les faire évoluer !

2. Présentation de la table ronde

La table ronde s'intitulait « Former les futurs enseignants à l'évaluation et évaluer pour former : deux logiques complémentaires ? ». Organisée et animée par Annick Fagnant (Université de Liège), elle comptait trois intervenants issus de France, de Suisse et de Belgique : Richard Étienne (Université de Montpellier), Lucie Mottier Lopez (Université de Genève) et Marie-Noëlle Hindryckx (Université de Liège). Deux angles d'entrée complémentaires étaient privilégiés : « l'apprentissage de l'évaluation » et « l'évaluation pour l'apprentissage ». Alors que le premier angle correspond à une question de formation assez classique (« *Comment les futurs enseignants sont-ils formés à l'évaluation ?* »), le second envisage l'effet retour de l'évaluation sur la formation (« *Comment l'évaluation des pratiques*

enseignantes peut-elle contribuer à leur développement professionnel ? »).

L'originalité de la table ronde était, d'une part, de chercher à relier ce double questionnement et, d'autre part, de croiser les regards de spécialistes issus du champ de l'évaluation et de la didactique disciplinaire. Le croisement des deux angles susmentionnés devait conduire *in fine* à interroger « le potentiel de l'évaluation (des pratiques enseignantes) comme *outil de formation* (des enseignants) à l'évaluation ». Le choix des intervenants permettait d'apporter des regards différents sur cette problématique, en fonction des spécificités de leur champ de recherche, du domaine de formation dans lequel ils interviennent et d'une voie d'entrée qu'il leur avait été demandé de privilégier.

La première intervention (Richard Étienne) a permis de poser un cadre de réflexion en abordant la question sous un angle « transversal », sans envisager une didactique spécifique et sans cloisonner sur un seul type de dispositif. Le chercheur était invité à répondre à la question suivante : « S'il paraît clair que différents éléments (cours et stages) visent à former les enseignants à l'évaluation, qu'en est-il du rôle joué en retour par les dispositifs d'évaluation eux-mêmes ? ». Autrement dit, comment l'évaluation des pratiques des futurs enseignants (ou l'évaluation de la réflexion sur leurs pratiques ?) concourt-elle à leur développement professionnel et à quelles conditions peut-elle œuvrer à leur formation en matière d'évaluation ?

Les deux autres interventions ont envisagé la problématique sous des angles différents mais complémentaires : dans le cadre d'un cours dédié à l'évaluation destiné notamment à de futurs enseignants du primaire, d'abord (Lucie Mottier Lopez) ; dans le cadre d'un cours de didactique de la biologie destiné à de futurs enseignants du secondaire supérieur, ensuite (Marie-Noëlle Hindryckx). Les deux intervenantes étaient invitées à répondre à un double questionnement : (a) Comment les futurs enseignants sont-ils formés à l'évaluation dans le cadre de ce cours ; (b) Comment l'évaluation peut-elle œuvrer à leur formation en matière d'évaluation et à quelles conditions ?

Lucie Mottier Lopez est une spécialiste reconnue des questions d'évaluation des apprentissages en classe (cfr, notamment, l'un de ses derniers ouvrages paru en 2015 aux éditions De Boeck).

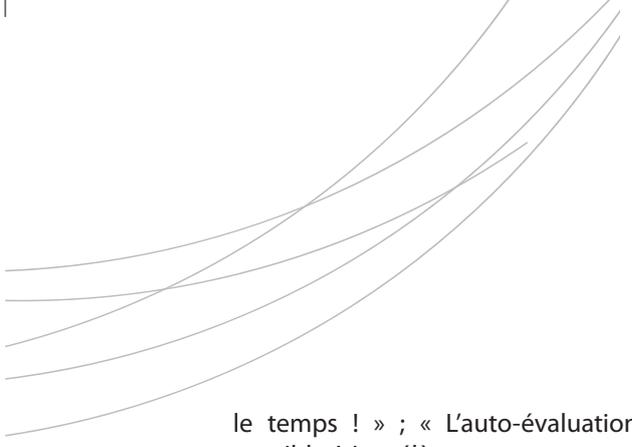
Dans son cours intitulé « Évaluation et régulation des apprentissages », elle demande notamment aux étudiants de primaire de réaliser un portfolio qui, tout en servant de base à l'évaluation certificative du cours, joue également un rôle formatif important. C'est essentiellement autour d'une recherche centrée sur ce dispositif que son intervention s'est structurée (cfr Cartier & Mottier Lopez, 2015 pour une présentation de ce dispositif).

Dans le cadre du cours de didactique de la biologie destiné aux étudiants de l'Agrégation et des Masters à finalité didactique, Marie-Noëlle Hindryckx est aussi responsable de l'organisation et de l'évaluation des stages d'enseignement. Dans ce contexte, l'évaluation n'est ici qu'un des objets parmi d'autres auxquels il incombe au didacticien de former les enseignants (cfr, par exemple : Poffé, Laschet & Hindryckx, 2015). La chercheuse a détaillé les différents niveaux d'évaluation qui sont travaillés au long de la formation : l'évaluation des élèves et l'évaluation des étudiants futurs enseignants (évaluation *des* apprentissages) ; l'évaluation des pratiques de stage et l'apprentissage d'une posture réflexive (évaluation *pour* l'apprentissage). Certains volets sont formatifs, d'autres certificatifs, articulés au mieux avec l'ensemble des activités de formation réparties sur une année.

3. Et pour terminer sans conclure...

Il est largement connu que le vécu en tant qu'apprenant, de l'enseignement fondamental aux études supérieures, influence les conceptions des futurs enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010 ; Vause, 2010). Cette idée est également valable en matière de conceptions relatives à l'évaluation. Autrement dit, que ce soit consciemment ou inconsciemment, les dispositifs d'enseignement/apprentissage et d'évaluation auxquels sont confrontés les futurs enseignants agissent sur les conceptions qu'ils partagent en matière d'évaluation.

Pour clore la table ronde, chaque intervenant était invité à réagir à quelques « idées communes » souvent énoncées par les futurs enseignants. Nous en reprenons quelques-unes ici : « L'évaluation formative, c'est bien beau, mais moi je n'ai pas



le temps ! » ; « L'auto-évaluation, ce n'est pas possible ! Les élèves ne sont pas des évaluateurs compétents. » ; « Je comprends que tout cela est important... mais, en situation de stage, ce n'est pas possible : il y a trop de contraintes ! » ; « Si je n'étais pas évalué, je pense que ce dispositif me permettrait réellement d'apprendre »...

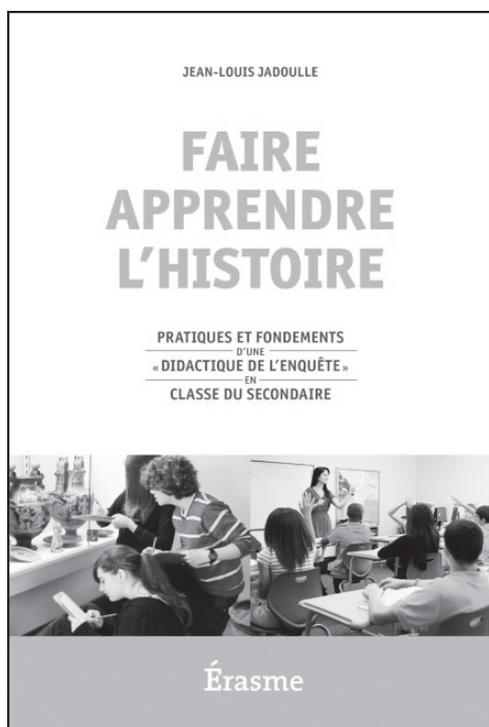
À nos yeux, il convient de prendre en compte ces conceptions au sein des dispositifs de formation et d'inviter les futurs enseignants à porter un regard critique et réflexif sur celles-ci (Goffin, Renson & Fagnant, 2014 ; Goffin & Fagnant, 2016). Sans cela, ces idées communes risquent de « polluer » certains apprentissages durant la formation, et ceci même si on fait vivre aux étudiants des dispositifs pourtant censés les dénoncer. Ces conceptions risquent aussi de persister et de freiner le développement de certaines pratiques pédagogiques plus « novatrices » dès l'entrée dans le métier.

4. Références

- Cartier, S. & Mottier Lopez, L. (2015, octobre). *Se former à l'enseignement : les compétences attendues. Dispositifs de formation à l'enseignement sur le soutien à l'apprentissage des élèves*. Atelier invité au colloque du 14^e REF, Université de Montréal, Québec. [Page Web : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/REF_2015atelier_vsit.pdf]
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. Une revue critique de la littérature anglo-saxonne. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Detroz, P., Crahay, M. & Fagnant, A. (en préparation) (Éds.). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Bruxelles : De Boeck.
- Goffin, C. & Fagnant, A. (2016, janvier). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : frein ou levier à un changement de pratiques ? Communication orale au 28^e colloque international de l'ADMEE-Europe. *Évaluations et apprentissages*, Lisbonne.
- Goffin, C., Renson, J. & Fagnant, A. (2014). Comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre ? In *Actes du 26^e colloque international de l'ADMEE-Europe. Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation* (Marrakech, 15-17 janvier 2014). [Page Web : <http://maarifcentre.org/admee2014/images/actes/duykaerts-caty-actes2014.pdf>]
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Poffé, C., Laschet, M. & Hindryckx, M.-N. (2015). Évaluation de l'efficacité d'une approche didactique en formation d'enseignants du secondaire supérieur : la compétence schématiser en sciences biologiques. In P. Detroz et O. Borsu (Éds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines : Actes du 27^e colloque de l'ADMEE Europe* (Liège, 28-30 Janvier 2015). [Page Web : https://admee2015.sciencesconf.org/conference/admee2015/admee15_Actes_du_colloque4incp.pdf]
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation & Formation*, 294, 14-19.

Note de lecture sur l'ouvrage : *Faire apprendre l'histoire* de J.-L. Jadouille

Isabelle SENTE
Cifen
Université de Liège



1. Introduction

L'enseignement de l'histoire a vécu de nombreux bouleversements ces dernières années, particulièrement avec l'avènement des pédagogies actives qui ont poussé les enseignants à se détacher d'un discours frontal pour proposer aux élèves des documents à analyser et leur permettre ainsi de construire leurs apprentissages. Peu d'ouvrages existent, qui peuvent se targuer d'explorer les profondeurs de la didactique de l'histoire en secondaire. Alliant son expérience d'enseignant à celle, non moins étoffée, de formateur d'enseignants, Jean-Louis Jadouille propose un ouvrage particuliè-

rement riche, tant d'un point de vue didactique que pédagogique.

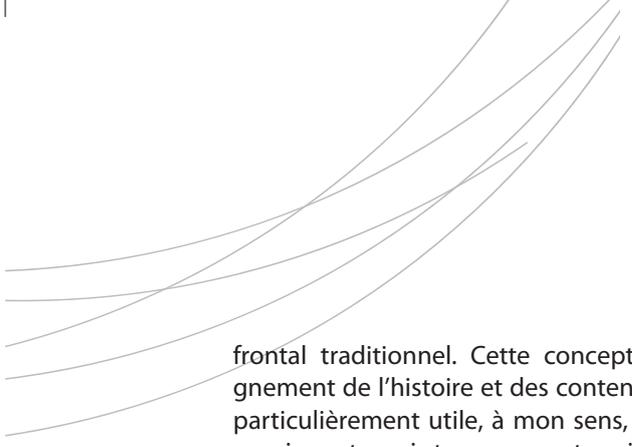
En tant que pédagogue chargée de l'encadrement des futurs enseignants du secondaire supérieur, et travaillant en collaboration avec Jean-Louis Jadouille pour le suivi des stages d'enseignement de l'histoire, c'est avec grand plaisir et beaucoup de curiosité que je me suis plongée dans cet ouvrage. Par ailleurs, c'était pour moi l'occasion de m'approcher au plus près de la démarche didactique prônée depuis des années par l'auteur auprès de ses étudiants. Le texte présenté ci-dessous allie résumé et critique personnelle.

2. Résumé

2.1. Première partie – Apprendre l'histoire, c'est apprendre quoi ?

Que peut-on (doit-on) apprendre au cours d'histoire en secondaire ? C'est sur cette question que s'ouvre naturellement l'ouvrage (Partie 1 – 50 pages). L'auteur prend le temps de détailler les différents types de *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir-être* qui doivent être abordés en classe d'histoire. Ces différents objets d'apprentissage sont présentés comme autant d'outils mis au service de l'exercice de la *démarche historique*, elle-même permettant le développement de la *perspective historique*. Ces deux éléments conditionnent le développement de la *pensée historique*, elle-même nécessaire à la construction d'une *conscience historique* chez les élèves.

Cette première partie s'avère très pertinente pour entamer un ouvrage didactique. Elle peut se lire comme un long préambule à la deuxième qui détaille le modèle d'enseignement de la « didactique de l'enquête » prôné par l'auteur. Ainsi, cette « introduction » donne le ton et pose les bases d'un enseignement interactif, très ambitieux, visant le développement de compétences complexes. Nous sommes loin, bien loin, de l'enseignement



frontal traditionnel. Cette conception de l'enseignement de l'histoire et des contenus qu'il vise est particulièrement utile, à mon sens, pour les futurs enseignants qui, trop souvent, voient l'enseignement de l'histoire comme une simple transmission de savoirs figés et accumulés dans des livres. De statique, il devient dynamique et se place au service d'une meilleure compréhension du monde. Cette approche permet aussi d'atténuer le poids des choix politiques quant aux contenus qui s'incarnent dans les programmes officiels. En effet, quand on se positionne dans une logique de développement de compétences, tant transversales que spécifiques à une discipline, l'acquisition des « matières à voir » devient un outil, une ressource et non uniquement une finalité en soi.

2.2. Deuxième partie – Apprendre à faire apprendre l'histoire : oui mais comment ?

Ces considérations n'ont de sens dans une classe que si elles s'incarnent dans le cadre d'une séquence de cours réfléchie tant d'un point de vue didactique que pédagogique. C'est l'objet de la deuxième partie, de loin la plus longue (près de 330 pages), qui s'attache à détailler de manière explicite et concrète la « *didactique de l'enquête* » préconisée par l'auteur : « [...] il convient à présent de s'interroger sur les voies et les moyens qui s'offrent à l'enseignant pour développer progressivement, chez le jeune, ces connaissances, habiletés, compétences, attitudes... variées et en évaluer la maîtrise » (p. 56).

Le **premier chapitre** de cette partie se concentre sur la conception d'une séquence d'enseignement-apprentissage, depuis le choix du thème général qui va être traité, jusqu'aux outils d'enseignement pour lesquels l'enseignant va opter. Ce chapitre s'attèle à constamment allier didactique et pédagogie qui sont (ou du moins devraient être) toujours complémentaires dans le chef d'un enseignant. Ainsi, le didacticien, tout en restant centré sur sa discipline, en s'interrogeant sur les contenus à intégrer et en évaluant la cohérence entre les savoirs et leur progression, doit également se faire pédagogue et pouvoir apporter des réponses aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées sur le terrain. Il doit s'intéresser aux modes de relation entre les individus, à l'environnement et aux conditions de travail dans le processus d'apprentissage. Comme le précise très concrètement l'auteur, l'enseignant doit constamment lier la réflexion sur son projet d'apprentissage (finalités, objectifs,

contenus, question de recherche, choix des documents...) à l'élaboration de sa séquence d'apprentissage (méthodes, activités, fil rouge, évaluation...) dans un va-et-vient tenant compte des différentes contraintes posées par le terrain.

Dans l'élaboration de son *projet d'apprentissage*, l'enseignant (ou futur enseignant) est invité à identifier, à partir des finalités qu'il souhaite poursuivre et des compétences qu'il souhaite exercer, des objectifs opérationnels de maîtrise et de transfert. Ces objectifs sont directement liés à l'évaluation qui sera mise en œuvre pour apprécier la maîtrise des compétences visées. Vient ensuite le nœud de la leçon : la question de recherche. Elle se définit comme « l'angle d'attaque ou le point de vue particulier qui sera adopté pour approcher la thématique à enseigner. [...] Énoncer un objet de recherche consiste donc à énoncer la question dont la résolution conduira les élèves à la maîtrise des contenus principaux » (p. 78). L'auteur détaille les points d'attention pour l'élaboration de cet objet de recherche afin qu'il rencontre effectivement les objectifs visés. Aux pages 82 et 83, il présente ainsi différents exemples de questions qu'il s'attache à critiquer au regard de critères de qualité et fournit, en page 84, une typologie très pertinente pour guider les enseignants dans l'élaboration de leur question. Une fois les objectifs et l'objet de recherche choisis, l'enseignant doit se poser la question des contenus principaux et secondaires qui vont être impliqués dans la séquence d'enseignement-apprentissage. Enfin, au regard de ces différents éléments du projet d'apprentissage, il doit sélectionner les documents (traces du passé ou travaux postérieurs) pertinents. Ce choix se justifie par l'adéquation de ces documents avec les objectifs afférents à la question de recherche mais aussi par la fonction que l'enseignant attribue au document dans la séquence, sa richesse informative, sa diversité ou sa validité testimoniale. Ces différents points d'attention permettront l'élaboration d'un projet orienté sur un réel apprentissage des élèves et non sur une simple transmission d'informations.

Le didacticien-pédagogue élabore ensuite sa *séquence d'enseignement-apprentissage*. Jean-Louis Jadoulle s'attache à détailler très précisément le modèle tel qu'il devrait idéalement s'incarner dans les classes du secondaire et qui se subdivise en trois grandes étapes : le démarrage, l'enquête et la structuration. La première a pour finalité de faire découvrir l'objet de recherche aux élèves. Pour cela, l'enseignant, après avoir situé sa séquence dans un contexte plus global, peut soumettre à ses étudiants

une situation-problème, les amener à s'interroger sur leurs représentations, à questionner les rapports entre le présent et le passé ou encore à apprécier l'importance que l'objet de recherche a pu revêtir dans le passé. On se situe ici dans ce qu'on appelle communément une phase « d'accroche », déterminante pour le bon déroulement de l'ensemble de la séquence.

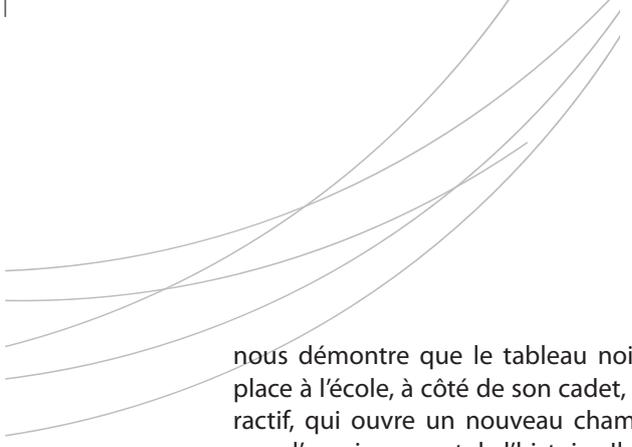
Il incombe ensuite à l'enseignant de préparer minutieusement les différentes étapes de l'enquête qui va être menée pour apporter une réponse claire, exhaustive et pertinente à la question posée lors de la phase de démarrage. Différents modèles d'enseignement sont présentés, du plus frontal et ancestral (*l'exposé-récit*) au plus constructif, moderne et ambitieux pour nos élèves (*l'apprentissage-recherche*). Entre les deux, on trouve le *discours-découverte*. Il est évident, et l'auteur le souligne, qu'il ne s'agit pas de choisir une approche en occultant totalement les deux autres ; elles ont toutes leur place en classe d'histoire, mais il est important que les enseignants aient conscience des opportunités et limites de chacune pour pouvoir les intégrer de manière réfléchie dans leurs activités. Sont ainsi proposées plusieurs modélisations de l'architecture d'une séquence qui mêlent, à juste titre, ces trois modalités, l'exposé-récit et le discours-découverte étant idéalement placés au service de l'apprentissage-recherche. Il revient également à l'enseignant de choisir l'ordre dans lequel il va faire découvrir les contenus à ses élèves. L'auteur détaille ici les différentes approches observées en cours d'histoire : d'une part, les approches « rétrospective », « mosaïque » ou « à rebours » qui impliquent chacune une structuration chronologique des connaissances ; d'autre part, la découverte simultanée d'informations relevant de thèmes ou espaces distincts qui débouche sur un mode de structuration thématique ou géographique. Dans un souci de développement de compétences, il apparaît judicieux de tisser un fil conducteur fonctionnel qui débouchera sur une structuration des savoirs construits qui permette à l'élève d'agencer efficacement les connaissances.

Vient enfin la délicate étape de l'évaluation des connaissances des élèves. Dans une approche par compétences, l'élaboration et le choix de ces outils de mesure sont régis par des impératifs logistiques (temps de correction, nombre d'élèves, temps disponible...), mais également par des exigences pédagogiques (niveaux taxonomiques visés, critères de correction...) et docimologiques (règles de rédaction des questions, validité et fidé-

lité des questions...). Tenir compte de ces différents éléments permet de construire des évaluations réellement aptes à mesurer fidèlement le niveau d'acquisition des élèves.

Après avoir détaillé l'architecture d'une séquence de leçon, Jean-Louis Jadouille entre dans le détail des activités qui se déploient en classe et à l'extérieur de la classe : l'exploitation des documents textuels et non textuels, la recherche documentaire, les visites extrascolaires et les débats et jeux de rôles. L'exploitation de documents est prédominante dans le quotidien d'une classe d'histoire, c'est pourquoi l'auteur lui consacre près de cinquante pages. Tant pour les documents textuels que non textuels, il s'attache à expliciter très concrètement les étapes de travail sur ces outils d'apprentissage, depuis le repérage des données d'identité, la lecture ou l'observation du document, le vocabulaire, jusqu'aux modalités de structuration et de synthèse, en passant par les consignes d'analyse, les modalités organisationnelles du travail en classe et les stratégies de lecture et d'écriture qui peuvent être exercées grâce aux documents exploités. Il met également en évidence les avantages mais aussi les écueils inhérents aux ressources audiovisuelles qui ont une place de plus en plus importante dans les cours, de par leur côté attractif et moderne. Le point consacré aux activités de recherche documentaire fournit des outils procéduraux de recherche et d'exploitation de la documentation disponible en bibliothèque ou sur le web, dont l'intérêt dépasse largement le cadre du cours d'histoire. Ensuite, on sort de la classe, de l'école, pour entrer dans les musées, les sites historiques, pour se balader dans les rues et observer les traces du passé qui nous environnent. Ces sorties se préparent précautionneusement et doivent se penser non pas à côté de la séquence menée en classe mais en étroite symbiose avec celle-ci. Enfin, le débat et le jeu de rôles s'invitent en classe. On peut engager les élèves dans la prise de conscience et l'analyse de polémiques qui déchirent encore aujourd'hui les spécialistes, les encourager à participer au débat, à se positionner à propos de faits de société sur la base d'éléments objectifs. *In fine*, on peut les impliquer dans la réalisation d'un jeu de rôles dans lequel on les « forcerait » à adopter un point de vue différent du leur de façon à travailler l'empathie caractéristique de la « perspective historienne ».

Le dernier point du premier chapitre traite des outils d'enseignement qui sont à la disposition des enseignants : le tableau noir, le tableau interactif, les manuels scolaires et les TICs. Jean-Louis Jadouille



nous démontre que le tableau noir a toujours sa place à l'école, à côté de son cadet, le tableau interactif, qui ouvre un nouveau champ de possibles pour l'enseignement de l'histoire. Il présente également les critiques auxquelles doivent faire face les manuels scolaires. Enfin, il se pose la question du positionnement de l'école face à l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TICs) et de la place que celles-ci peuvent prendre en classe d'histoire. On en est aux prémices d'une nouvelle forme d'enseignement dont le tracé est encore à esquisser. L'auteur fournit quelques pistes pour exploiter les multiples potentialités de ces innovations.

Le **deuxième chapitre** de cette partie se centre sur l'acquisition des concepts au cours d'histoire. S'appuyant sur le cadre théorique élaboré par B.-M. Barth qui envisage l'élaboration de concepts comme un apprentissage naturel qui débute à la naissance et s'incarne dans une structure tridimensionnelle (mot – attributs – exemples), l'auteur s'attache à détailler les implications d'une telle conception sur l'enseignement. Ce chapitre a l'intérêt de relativiser considérablement l'appropriation de concepts à l'école, trop souvent attribuée à un enseignement frontal et transmissif. L'enseignant est encouragé à provoquer des rencontres entre les élèves et des exemples et contre-exemples dans le but d'en extraire des caractéristiques communes. Il lui incombe de choisir des illustrations dont la complexité et le niveau d'abstraction sont adaptés et réfléchis en fonction des objectifs de transfert visés. Transposé en classe d'histoire et en lien direct avec le précédent chapitre, le concept devient une clé de résolution de la question de recherche. La séquence sera donc pensée dans l'optique de faire découvrir aux élèves les différents attributs du concept qu'ils devront ensuite être capables de mobiliser dans des situations complexes inédites.

Le **troisième chapitre** s'arrête sur l'enseignement-apprentissage de la temporalité historique et les modalités d'évaluation de celle-ci. L'auteur prend le temps de décomposer une séquence de leçon sur le printemps arabe pour démontrer concrètement que les habiletés liées à la maîtrise de la temporalité historique peuvent se travailler à toutes les étapes de la démarche. De même, il explique que la sélection et l'analyse de la documentation, l'interprétation des faits et la communication des résultats sont autant d'occasion d'exercer cette compétence. Quant à son évaluation, l'auteur présente le QCM et les questions ouvertes comme des outils complémentaires.

Le **quatrième chapitre** traite de la délicate question des compétences exercées et évaluées en histoire. Après avoir rappelé le parcours réflexif qui a mené à l'introduction des compétences dans les programmes officiels et ainsi justifié leur pertinence, Jean-Louis Jadoulle s'attaque à la définition de ce concept qui divise dans les salles de profs, comparant les données théoriques et officielles de différents pays de la francophonie (Belgique, France, Québec et Suisse). Dans la troisième partie du chapitre, il s'attache à comparer les compétences à exercer retenues par ces différents pays. Sont confrontés les compétences historiennes en vigueur dans chaque programme, de même que le choix assumé soit d'une optique *généraliste*, dans laquelle la compétence est considérée comme une capacité qui se développe en rencontrant des situations diverses, soit d'une optique *situationnelle*, dans laquelle la compétence se définit comme une aptitude à résoudre un type de problème. Les compétences telles que formulées dans le programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) relèvent de ce deuxième type et l'auteur s'attaque à la délicate tâche d'analyse et de critique des référentiels officiels pour l'enseignement de transition et l'enseignement qualifiant. Quand on est confronté aux référentiels de compétences édités en FWB, on sait à quel point l'exercice est complexe. Il se révèle pourtant rondement mené dans ce chapitre qui mêle présentation, explicitation et critique des documents officiels. L'optique situationnelle adoptée par ces référentiels pour développer les compétences en classe implique pour l'enseignant d'élaborer des situations d'intégration dans lesquelles les élèves pourront transférer les apprentissages réalisés en classe. Ces situations vont déterminer les différentes ressources qui seront présentées en classe. L'objet de recherche qui sera travaillé en classe dépendra directement de ces situations d'intégration qui doivent s'insérer naturellement dans les séquences de leçon. Enfin, il s'agira d'évaluer efficacement l'acquisition de ces compétences et donc de surmonter une double difficulté : évaluer le transfert et évaluer des productions complexes. En élaborant et en utilisant des grilles d'évaluation critériées, l'enseignant s'engage dans la voie d'une évaluation valide et fiable des productions complexes.

En lien avec ce qui précède, le **cinquième chapitre** s'attache plus particulièrement à la question de l'évaluation. Après avoir explicité et distingué l'évaluation diagnostique de l'évaluation formative et certificative au regard des finalités particulières poursuivies par chacune d'elles, l'auteur fait un focus sur la classe d'histoire pour présenter diffé-

rents exercices qui peuvent être mis en œuvre dans le cadre de l'évaluation formative. Enfin, il s'attarde sur la certification des apprentissages en histoire qui se doit d'être large, documentée et orientée vers l'évaluation de compétences, comme le prévoient les instructions officielles.

Le **chapitre 6** qui clôt cette section (« Planifier les apprentissages ») aurait pu tout aussi bien l'introduire car il présente les différentes étapes de la création d'une séquence d'enseignement-apprentissage, depuis l'identification des contenus à enseigner jusqu'au temps qui sera alloué à chaque objet d'apprentissage. On peut simplement regretter que l'auteur n'aborde pas du tout ce qu'on appelle la « régulation post-active » qui invite les enseignants à revenir sur leurs actions d'enseignement-apprentissage dans l'esprit d'un « retour réflexif ».

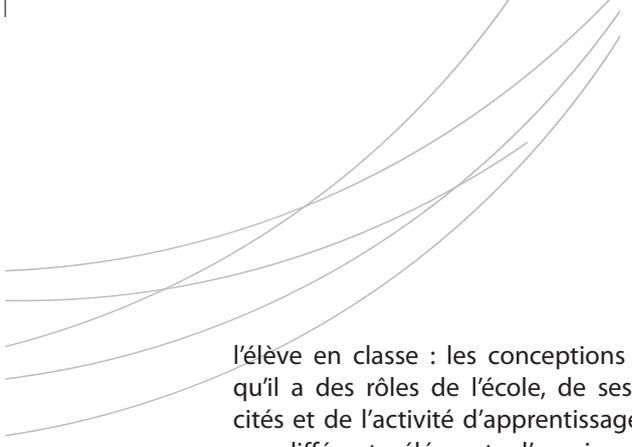
2.3. Troisième partie – Fondements épistémologiques, psychopédagogiques et éducatifs

La troisième et dernière partie de l'ouvrage s'attaque à la présentation des fondements théoriques de l'enseignement de l'histoire. Le **premier chapitre** de cette partie présente les bases épistémologiques de la « didactique de l'enquête ». L'auteur nous rappelle que l'objet de recherche de l'historien est, par définition, irrévocablement passé et que sa connaissance est la « résultante d'une interprétation et donc d'une reconstruction » (p. 394). Ce savoir se construit donc par un travail critique sur des documents et en référence aux consensus au sein de la communauté des historiens. De même, il s'élabore à partir des questions que l'historien se pose sur le présent ou le passé. La qualité de ces questionnements détermine la qualité de la recherche historique. La temporalité permet à l'historien de donner du sens aux événements, aux documents, aux témoignages qui, isolément, en sont dépourvus. L'historien se plaît à lier étroitement le passé au présent et le présent au passé, et doit continuellement veiller à ne pas faire d'amalgames conceptuels entre des situations passées et présentes. Il est sans cesse amené à éclairer le présent, voire l'avenir, avec des faits passés mais ne doit jamais ériger ces « ponts temporels » au statut de lois – ceci le conduit *de facto* à conserver une herméneutique rigoureuse. Il se distingue ainsi du romancier, car il traite toujours des faits qui ont réellement existé et qui constituent une vérité toujours provisoire.

Dans le **deuxième chapitre**, l'auteur s'attarde sur les fondements psychopédagogiques de l'enseignement de l'histoire. Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'enseigner ? On sort définitivement d'une optique ancestrale qui tendait à croire que pour enseigner l'histoire, il « suffisait » de connaître l'histoire. Les théories de l'apprentissage, et notamment le constructivisme de Jean Piaget, ont permis d'éclairer par de nouvelles perspectives le processus d'enseignement-apprentissage : de figé, le savoir devient un champ « en construction » perpétuelle, et de passif, l'élève devient acteur de ses apprentissages. Le socioconstructivisme et l'approche socio-cognitive ont donné à l'enseignement ses lettres de noblesse. Les connaissances s'acquièrent en interaction avec l'environnement (tant physique qu'humain) dans lequel l'élève évolue et idéalement en pleine conscience de l'impact historico-culturel déterminé par le lieu et l'époque dans lesquels il se trouve. L'enseignant a la responsabilité de mettre ses élèves en situation de construire des connaissances. En lien avec le développement de compétences, il va donc leur proposer diverses ressources qui leur permettront de résoudre des situations inédites et complexes : l'élève mène l'enquête, l'enseignant l'organise. On perçoit ici l'importance des phases de structuration qui sont nécessaires pour « faire le point » sur la construction des compétences et qui permettent de contrer un « éparpillement » des connaissances souvent reproché à la pédagogie par compétences.

Le **troisième chapitre** de cette partie pose la question de l'engagement de l'élève dans le processus d'apprentissage. Ainsi, la « didactique de l'enquête » est pensée pour rendre ce dernier acteur de ses apprentissages, et s'il ne s'y implique pas, c'est peine perdue. Par conséquent, c'est toute la question du sens des savoirs acquis à l'école qui se pose.

Ce chapitre et le suivant (portant sur les finalités de l'« éducation historique ») s'avèrent particulièrement intéressants pour toute personne attentive à la question de l'utilité de l'école dans son ensemble, mais également de chaque cours en particulier, car ils tentent d'apporter des éléments de réponse à cette éternelle question que trop d'élèves se posent (et osent de plus en plus poser en classe) : « À quoi sert le cours d'histoire ? ». À mon sens, ces chapitres auraient pu constituer l'introduction de cet opus, car c'est un point crucial à aborder en formation (initiale ou continue) des enseignants. Jean-Louis Jadoulle nous présente brièvement les facteurs motivationnels qui vont influencer l'engagement, la participation et la persévérance de



l'élève en classe : les conceptions et perceptions qu'il a des rôles de l'école, de ses propres capacités et de l'activité d'apprentissage. Conscient de ces différents éléments, l'enseignant est invité à proposer des activités d'apprentissage cohérentes avec les évaluations. On peut ici faire le lien avec la « triple concordance » proposée par Tyler (Tyler, 1950, cité par Strauven, 1992) qui recommande une cohérence consciente de la part de l'enseignant entre objectifs visés, méthodes d'enseignement et évaluation. De même, l'évaluation formative aura une place très importante dans le processus d'enseignement-apprentissage car elle se place au service d'une conception constructiviste de l'intelligence qui considère l'erreur comme une étape inévitable de l'apprentissage. Enfin, veiller à mettre en place un climat favorable à l'apprentissage en classe, empreint de respect, d'écoute, de bienveillance et d'empathie, permet aux élèves d'évoluer dans un environnement serein dans lequel il aura envie de s'impliquer... et donc d'apprendre.

Dans le **quatrième** et ultime **chapitre**, dans le prolongement du précédent, sont présentées les finalités de l'« éducation historique ». Au-delà des finalités intellectuelles (développement de l'esprit critique, rigueur, analyse) souvent énoncées fièrement par les enseignants face à des élèves qui questionnent l'utilité de ce qu'ils vivent à l'école, l'auteur fournit d'autres éléments de réponse, construits et pertinents. Ainsi, il présente les finalités culturelles et citoyennes qui gagnent à être poursuivies par les enseignants au sein de leur classe. On peut quelque peu regretter que cette partie ne soit pas plus développée et que l'auteur ne présente pas des pistes didactiques pour faire prendre conscience aux élèves de ces compétences transversales et universelles qui sont exercées notamment ou spécifiquement au cours d'histoire. En effet, bien qu'il soit primordial que les enseignants soient convaincus de ces finalités, il est bien plus important encore que les élèves les perçoivent. Dès lors, comment, à l'issue d'une séquence de cours, permettre aux élèves de poser un regard réflexif sur les compétences qu'ils ont exercées ? Comment leur donner l'occasion de réfléchir à leur manière de travailler, d'explorer, d'enquêter ? Comment leur faire prendre conscience du développement de ces compétences transversales en construction ? Comment les aider à transposer des compétences acquises au cours d'histoire dans leur vie scolaire et extra-scolaire ? La métacognition, la mise en projet et l'interdisciplinarité sont des pistes qui auraient pu être abordées plus concrètement... mais elles pourraient, à elles seules, faire l'objet d'un ouvrage.

3. Conclusion

Me voilà au terme de la lecture de cet ouvrage particulièrement intéressant et passionnant pour la pédagogue adepte de l'histoire que je suis. Un de ses points forts est qu'on peut y entrer par la porte de l'outil pédagogique et didactique. En effet, la table des matières, particulièrement détaillée et précise, permet au lecteur de repérer aisément l'organisation de l'ouvrage et de le parcourir en fonction des questions qu'il se pose au moment d'entamer la lecture. Ainsi, bien que la structure ait été pensée pour permettre une lecture linéaire et logique, il permet tout autant une lecture aléatoire, en fonction d'un aspect didactique ou pédagogique qui pose question à un moment précis. Tout en étant parfaitement adapté à des futurs enseignants qui n'ont pas ou peu d'expérience d'enseignement en classe, il s'adresse également, de manière tout aussi pertinente, à des enseignants chevronnés qui cherchaient à éclairer, diversifier, enrichir ou questionner leur pratique quotidienne.

L'intérêt indéniable de cet ouvrage réside dans le fait qu'il fourmille d'outils pour les enseignants, tant pour les aider à construire leurs séquences que pour guider l'analyse de leurs pratiques. Pour les futurs enseignants, il se révèle constituer un outil pratique et exhaustif pour les aiguiller dans leurs premières expériences de l'enseignement. Accessible à tous, il se démarque des ouvrages didactiques ésotériques, très théoriques, qui rebutent les enseignants qui les considèrent souvent comme étrangers à la réalité des classes. Selon moi, il devrait être lu par tout enseignant ou formateur d'enseignants qui veut parfaire sa compréhension de la didactique de l'histoire. Couplé aux différents manuels scolaires édités sous la direction de l'auteur, il est amené à devenir, à mon sens, une référence incontournable.

4. Bibliographie

- Jadoulle, J-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.
- Strauven, C. (1992). *Construire une formation. Définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application*. Bruxelles : De Boeck.

VOLET 4

AINSI FIT LE CIFEN



APRÈS-MIDI DE RENCONTRE
CIFEN / MAÎTRES DE STAGE
COMMENT MIEUX COLLABORER ?

PLUSIEURS PÉRIODES DE STAGES
DIFFÉRENTES EXIGENCES
QUELLE PROGRESSIVITÉ ?

2^e ÉDITION
MERCREDI 18 NOVEMBRE 2015
Lunch dès midi / Début des rencontres à 13h30

SART-TILMAN
BAT. B8
Exèdre Dick Annegarn
Parking gratuit (P15)

Inscriptions : www.cifen.ulg.ac.be  

Quand de jeunes enseignants prêter serment...

Séverine DE CROIX

*Service de Didactique du français langue première
Cifen*

Université de Liège

Le mardi 29 septembre 2015 se tenait, dans les amphithéâtres de l'Europe, la séance de proclamation des diplômés issus des Masters à finalité didactique et des Agrégations de l'Enseignement secondaire supérieur. L'occasion pour ces nouveaux enseignants de prêter le Serment de Socrate qui scelle l'entrée dans le métier...

Ils étaient 265, issus des dix-neuf agrégations organisées par l'Université de Liège, rassemblés à l'occasion de ce moment solennel destiné tout à la fois à clore un parcours de formation exigeant et à ouvrir une carrière dans l'enseignement.

Dans son discours introductif, Germain Simons, Président du Cifen, a souhaité poser quelques considérations relatives à la profession d'enseignant, à l'entrée en fonction et aux étapes de la carrière enseignante. Il a ainsi rappelé que, si de nombreux jeunes enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles quittent la profession dans les cinq ans, ceux qui sont détenteurs d'un diplôme pédagogique se révèlent trois fois moins nombreux à connaître un abandon ou une réorientation. La formation pédagogique initiale constitue donc un bon point de départ... Il n'en reste pas moins que l'entrée dans le métier se caractérise fréquemment par « le choc du réel », un choc exacerbé lorsque les conditions d'exercice se révèlent peu favorables (cumul de plusieurs établissements, multiples remplacements de courte durée, attributions qui s'écartent de l'expertise développée en formation initiale, classes difficiles...).

Dans le contexte du début de carrière, les jeunes enseignants sont souvent traversés par des sentiments contradictoires : l'inconfort de la « survie », mais aussi l'enthousiasme de la découverte. Bien entouré par ses collègues et sa direction, éventuellement accompagné par des conseillers pédagogiques ou par des formateurs, prêt à s'informer largement, à observer abondamment, à s'investir dans les activités collectives..., le jeune

enseignant réussira probablement son insertion professionnelle. S'engagera alors un parcours professionnel singulier, marqué par différentes étapes, depuis la stabilisation grâce à la consolidation d'un répertoire pédagogique jusqu'au désengagement progressif lorsque la page professionnelle viendra, en fin de carrière, à se tourner. Même si les trajectoires ne répondent à aucun automatisme, l'analyse des parcours des enseignants révèle toute l'importance d'un « bon début », caractérisé d'emblée par des préoccupations résolument pédagogiques et par un sentiment d'efficacité personnelle.

Le moment est venu pour ces jeunes enseignants d'aller leur propre chemin. Leur adressant de chaleureuses félicitations, Germain Simons rappelle également aux diplômés de la promotion 2014-2015 que les occasions de rester en contact avec l'Université de Liège ne manqueront pas : les « Extras du Cifen » et l'Université d'été permettent aux enseignants de compléter leur formation, d'échanger avec des collègues et des chercheurs, de s'approprier les résultats des recherches en éducation... ; la revue *Didactiques en Pratique*, disponible en ligne sur le site du Cifen, constitue une véritable interface entre la recherche en didactique et la pratique ; les réseaux de maîtres de stage gagnent à intégrer de jeunes collègues proches des préoccupations des stagiaires débutants. Pensons également à la Cellule de suivi des Alumni qui offre de nombreux services aux diplômés de l'Institution. Cette Cellule était d'ailleurs présente à la réception qui a suivi la cérémonie de prestation de serment afin de permettre à tous les étudiants d'obtenir la carte leur assurant l'accès à tous ces services.

Les nouveaux enseignants l'auront compris : ils resteront les bienvenus au Cifen, qui aura toujours à cœur d'alimenter les activités de recherche et de formation grâce à leur expérience. Dans l'immédiat, il leur revient de concrétiser ce serment prononcé dans un si bel élan collectif : « mettre toutes leurs forces et toute leur compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui leur sera confié ». Très bon vent à eux !

Compte rendu de la deuxième rencontre entre le Cifen et les maitres de stage du 18 novembre 2015

Jean-Marie DUJARDIN

Didactique des sciences économiques/sciences de gestion

Université de Liège

Le 18 novembre 2015 s'est déroulée la deuxième rencontre entre le Cifen et les maitres de stage de l'enseignement secondaire. Une centaine de collègues du secondaire a participé à cette après-midi qui avait pour thème : « Plusieurs périodes de stage, différentes exigences : quelle progressivité ? ». Nos invités se sont tout d'abord retrouvés en compagnie des didacticiens et de leur équipe autour d'un repas de midi convivial au cours duquel ils ont pu s'informer des activités et services offerts par les Alumni de l'Université.

La rencontre a été introduite par Eric Haubruge, Premier Vice-Recteur de l'Université de Liège, en charge de l'Enseignement. Celui-ci a rappelé la priorité accordée par l'ULg à la formation des maitres ainsi qu'aux relations de partenariat entre l'ULg et les écoles secondaires.

Germain Simons, Président du Cifen, a introduit la thématique de l'après-midi par des réflexions concernant la progressivité des stages, le développement de l'autonomie des étudiants au cours des différentes périodes et la nécessité de fixer des balises communes aux dix-huit services de didactiques disciplinaires. Il a insisté sur le développement de la réflexivité des futurs enseignants à travers les périodes de stage. Il a également présenté le cours de *Didactique générale* ainsi que la place de l'équipe de didactique générale dans l'encadrement des stages.

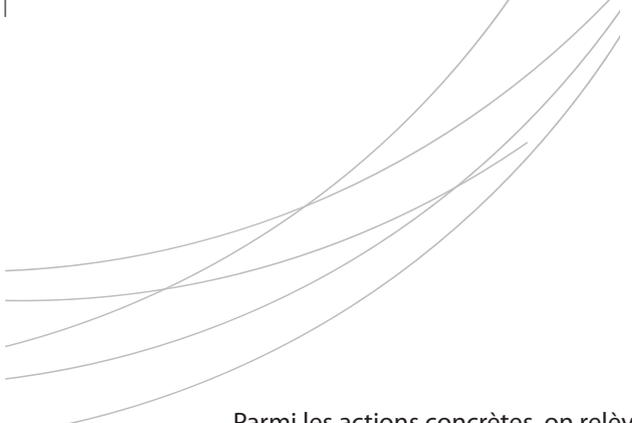
Maitres de stage et didacticiens se sont ensuite retrouvés en atelier de travail disciplinaire pour réfléchir aux exigences et à la progressivité des stages. Nous proposons ici, à titre d'exemple, quelques thèmes de discussion et propositions qui sont ressortis de ces ateliers.

En *didactique de l'éducation physique*, l'atelier s'est centré sur une composante importante de la formation des enseignants se situant au cœur de la collaboration entre formateurs, moniteurs pédagogiques et maitres de stage : l'entretien de supervision des stagiaires. Les échanges se sont ainsi déroulés en quatre temps : (1) un questionnement personnel sur les habitudes de chacun en matière de supervision (comportements, contenus abordés) ; (2) un retour collectif sur ces habitudes permettant de confronter les pratiques de chacun ; (3) l'observation de séquences vidéo de prestations de stage suivies directement d'un échange vis-à-vis des éléments d'intervention qui pourraient être abordés lors de l'entretien de supervision du stagiaire ; et, enfin, (4) une synthèse visant à souligner les bonnes pratiques en matière de supervision susceptibles d'être étendues à l'ensemble des maitres de stage.

En *didactique de l'information et de la communication*, les sujets abordés ont été la progressivité dans l'évaluation des stagiaires et dans la manière, pour le maitre de stage, d'intervenir dans le travail de préparation comme dans celui réalisé en classe. Une des actions concrètes envisagées est une rencontre informelle, en début d'année, pour faire le lien entre le maitre de stage et les stagiaires (leur profil, leur spécialité) et pour permettre aux enseignants d'expliquer les projets qu'ils ont prévu de mettre en œuvre dans les classes qu'ils proposeront comme lieux de stages. Ainsi, par exemple, si le professeur titulaire prévoit la réalisation d'un court métrage vidéo, le service de didactique pourrait lui confier un stagiaire ayant suivi l'option « cinéma » et maîtrisant le langage cinématographique.

En *didactique des sciences économiques/sciences de gestion*, les débats ont porté sur :

- l'importance de la gestion relationnelle avec la classe mais aussi avec les collègues de l'école ;
- la nécessité de distinguer davantage les stratégies pédagogiques adaptées à l'enseignement général et à l'enseignement qualifiant ;
- la prise en compte de la multiculturalité.



Parmi les actions concrètes, on relèvera :

- au cours de *Didactique spéciale*, faire traiter, lors du second quadrimestre, un thème identique de séquence didactique par deux étudiants, l'un dans le général et l'autre dans le qualifiant (exemple : le circuit économique) ;
- exercer davantage les étudiants à la rédaction de questions d'évaluation et leur faire part des exigences formulées par l'inspection ;
- demander à chaque étudiant de construire une interrogation complète correspondant à la réalité de terrain (questionnaire et grille d'évaluation).

En *didactique de la biologie et de la chimie*, le débat a porté sur l'évolution attendue des compétences professionnelles des stagiaires au cours des trois périodes de stage.

Au cours du Stage 1, le futur enseignant sera capable de construire une préparation de leçon qui respecte les prescrits légaux et qui présente une progression logique (un fil conducteur clair). Il veillera à revoir les concepts scientifiques abordés lors de sa leçon. Il utilisera un vocabulaire scientifique précis et correct. Il fera preuve de qualités professionnelles de base : ponctualité, assiduité, tenue, langage et sécurité.

Durant le Stage 2, l'étudiant fera preuve d'autonomie pour construire et mener des activités d'apprentissage. Il utilisera des méthodes pédagogiques variées, favorisant la participation des élèves. Il veillera à instaurer une atmosphère propice au travail (silence, positionnement des élèves, calme...). Il assurera la transposition didactique des savoirs (niveau conceptuel, méthodologie, amorce, liens concrets, ancrage interdisciplinaire...). Il sera capable d'encadrer une activité de laboratoire, d'après un protocole connu et sous les conseils du maître de stage.

Durant le Stage 3, le futur enseignant veillera à instaurer une interaction efficace avec les élèves. Il favorisera la participation active de tous les élèves. Il sera capable de préparer et de mener une séance de laboratoire en encourageant la recherche de solutions (modes opératoires) par les élèves face à un problème concret. Le stagiaire construira une évaluation par compétence et une grille de critères et indicateurs. Il adoptera une posture réflexive sur ses pratiques afin de les améliorer. Il montrera qu'il

est capable d'établir des contacts fructueux avec l'équipe pédagogique et son maître de stage.

En *didactique du français langue première*, la séance a débuté par une réflexion sur les diverses modalités d'accompagnement possibles, reliées à différentes convictions du rôle de maître de stage et par rapport auxquelles chacun s'est situé personnellement.

Ensuite, diverses vidéos qui donnent à voir le travail des enseignants débutants et permettent de saisir les préoccupations et difficultés de ces derniers ont été visionnées. Les participants ont été invités à répondre à plusieurs questions parmi lesquelles : *Si ces débutants étaient vos stagiaires, que leur diriez-vous ?* et *Sur quels aspects de la leçon jugeriez-vous utile de revenir en fin de séance ?*

Toujours au moyen de vidéos, l'étayage donné par le formateur à l'occasion d'un entretien d'autoconfrontation post-séance a été observé : *Les réactions du formateur convergent-elles avec les priorités et les modes d'intervention des maîtres de stage ?* Les réactions ou commentaires prodigués gagnent-ils à varier selon les périodes ou les moments de stage ? La vidéo peut-elle constituer un outil pour appréhender le travail réel en situation d'enseignement ? Si oui, à quelles conditions et à quel moment de la formation ?

L'atelier s'est terminé par une réflexion collective sur les objectifs à atteindre dans le domaine de la préparation et dans celui de la mise en œuvre en classe. Le questionnement a alors porté sur le(s) type(s) d'accompagnement à privilégier selon les différentes périodes de stage.

En *didactique des mathématiques*, les maîtres de stage et l'équipe de didactique ont échangé leurs opinions en se focalisant d'abord sur le premier stage : ils se sont interrogés sur la marge de manœuvre réduite lors de ce premier stage, faute de temps, de préparation et d'expérience, le second stage permettant plus de liberté et d'autonomie. Certains maîtres de stage donnent un plan de matière à suivre, d'autres laissent carte blanche dans la préparation tout en relisant celle-ci et en la corrigeant si nécessaire.

Aux yeux des professeurs du secondaire, le degré d'implication du stagiaire est primordial : certains s'appuient sur les corrections successives faites par le maître de stage, d'autres sont proactifs et profitent pleinement des séances d'observation. Les

maitres de stage insistent sur la nécessité d'écouter tous les élèves, pas uniquement ceux qui apportent la réponse attendue par le stagiaire.

La question de l'évaluation de la progression de l'étudiant d'un stage à l'autre a été débattue. Les critères de progression suivants ont été discutés : amélioration de l'autonomie, gain d'expérience visible, faiblesses prises en compte et corrigées, amélioration des préparations, remarques et conseils décroissants de la part du maître de stage. Les maîtres de stage consacrent beaucoup de temps à vérifier les bases disciplinaires de la leçon, ils souhaiteraient se consacrer davantage aux aspects didactiques et pédagogiques.

En *didactique de la psychologie et des sciences de l'éducation*, deux angles de vue ont été traités ensemble dans une logique évolutive d'accompagnement des stagiaires.

Tout d'abord, les didacticiens ont présenté la planification de l'année d'Agrégation et le dispositif professionnalisant à mettre en œuvre dans l'enseignement qualifiant en vue de clarifier l'évolution des apprentissages attendus à travers les modules d'enseignement et des stages. Cette évolution se manifeste par l'acquisition d'une autonomie progressive via, notamment, les entretiens de réflexion sur la planification qui deviennent peu à peu facultatifs, et, simultanément, par la gestion d'une complexité croissante des contextes d'action, via des stages qui commencent dans l'enseignement de transition, proches du vécu des étudiants, et qui leur permettent de s'exercer aux grandes familles de tâches du métier, et qui se poursuivent dans l'enseignement qualifiant où les stagiaires deviennent formateurs d'un métier, tout en travaillant des compétences et l'identité professionnelles.

Ensuite, avec les maîtres de stage, la progressivité a été discutée à partir des critères formalisés dans la grille d'évaluation, conçue comme un outil de développement de la réflexivité et de l'autoévaluation de l'étudiant. Les indicateurs incontournables et ceux à faire évoluer ont été passés en revue. Cet atelier a mis en lumière, d'une part, un sentiment de critères partagés entre les didacticiens et les maîtres de stage, d'autre part, une réflexion à développer à l'avenir sur le nouveau décret impliquant la sortie des stages de la grille-horaire et favorisant les visites de stage par tous les enseignants aussi bien de l'option de base groupée que des cours généraux.

L'évocation des thèmes abordés et des propositions émises lors des ateliers en didactique disciplinaire montre que cette deuxième rencontre a été très fructueuse et qu'elle a permis d'affiner encore la collaboration entre didacticiens et maîtres de stage. Au vu de son succès, cette rencontre sera renouvelée, selon une formule qui est actuellement en cours de réflexion.

Profitions de l'occasion pour remercier l'équipe organisatrice de cette séance annuelle composée d'Emmanuel CHAPEAU, Thomas JUNGBLUT, Sophie LERUTH, Stéphanie NOËL, Corentin POFFÉ, Émilie RONDIA, Isabelle SENTÉ et Florence VAN HOOFF.

Compte rendu de l'après-midi d'échanges entre futurs régents (Bac 2 et 3), Masters à finalité didactique et AESS, en biologie et en chimie à Liège

Un groupe rassemblant des maîtres assistants des trois Hautes Écoles de Liège et les didacticiens de la biologie et de la chimie de l'Université de Liège s'est réuni à plusieurs reprises afin de mettre en place une expérience de collaboration entre futurs enseignants des niveaux charnières de troisième et quatrième années secondaires. Des pédagogues des deux institutions étaient aussi de la partie.

L'idée principale de l'équipe était de mettre les étudiants au travail, en groupe, sur des séquences d'enseignement couvrant deux thèmes qui s'articulent sur les deux années : deux en biologie (alimentation et énergétique cellulaire/importance des végétaux verts et évolution des espèces) et un en chimie (soluté, solvant, solution et concentration massique ; mole et concentration molaire simple).

Chaque institution a donné pour consignes de préparer une séquence (de deux ou trois périodes) en petits groupes, de rédiger le document de préparation habituel, les supports de notes pour les élèves et de se munir de tout le matériel qui leur semble important pour présenter leur séquence le jour de la rencontre.

Un mercredi de décembre 2015, tous les étudiants ont été rassemblés dans les locaux d'Hazinelles à Liège. Ils ont été directement répartis par groupes : un ou deux étudiants de l'Université et deux ou trois étudiants de la (des) Haute(s) École(s). Les groupes étaient rassemblés par thème.

Dans un premier temps, les étudiants ont rempli individuellement un carnet réflexif sur ce qu'ils avaient imaginé mettre en place pour leurs élèves. Ensuite, ils ont présenté leur séquence aux autres membres du groupe à la lumière de cette analyse. À la fin de ces échanges, ils ont complété l'analyse de l'expérience vécue dans leur carnet : *ce que j'ai appris, ce que je ferai dorénavant, ce que je ne mettrai plus en place, ce que j'ai apprécié ou pas...*

Une mise en commun a été organisée par thème, en reprenant les points saillants de l'expérience d'échange. En voici quelques aspects.

De manière générale, les étudiants ont apprécié les échanges par groupe, pour leur caractère convivial et formateur. À partir d'un même métier, les rôles de chacun ont été précisés, les attentes des institutions respectives, les difficultés rencontrées avec leurs propres publics ont été mises à plat. Quelques-uns étaient surpris, d'autres étonnés des objectifs des uns et des autres.

Par exemple, les étudiants de masters ont souligné la découverte du rôle important d'une situation initiale mobilisatrice et d'un fil rouge lors d'une séquence de leçons. Ils ont apprécié le soin mis à choisir ce fil rouge et à ancrer les apprentissages dans le concret des élèves lors de la mise en activité. Ils ont aussi remarqué l'accompagnement très serré des élèves lors de l'apprentissage : dictée de la prise de notes, consignes écrites et progressives...

Les régents ont mesuré l'écart entre les modes d'encadrement de la démarche d'apprentissage des élèves des deux niveaux, beaucoup plus en autonomie, moins guidés en quatrième. Pour une question en troisième année, l'enseignant attend une réponse, alors que pour une question en quatrième année, l'enseignant attend plusieurs réponses ou, du moins, une réponse complexe. Il faut donc préparer les élèves à cette complexité, progressivement.

Les deux publics ont mesuré le saut que les élèves doivent faire au niveau de leurs démarches d'apprentissage, en passant de la troisième à la quatrième année. Ils ont trouvé nécessaire d'accompagner les élèves de troisième vers une prise d'autonomie progressive et de renforcer le guidage des élèves de quatrième, au moins au début de l'année.

En général, ils ont apprécié les échanges constructifs entre étudiants et à distance des enseignants, ainsi que le partage de leurs expériences en formation initiale. Entre eux, les discussions n'ont vraisemblablement pas eu lieu au niveau des concepts abordés, car les leçons au sein d'un même groupe ne traitaient finalement pas des mêmes sujets. Par

exemple, pour les groupes qui travaillaient sur la transition entre *la cellule végétale* et la *notion d'espèce et d'évolution*, les préparations ne permettaient pas toujours une réelle articulation des concepts développés par les étudiants des deux niveaux. Il faudra donc préciser davantage les thèmes afin de favoriser les discussions didactiques sur les concepts.

À la fin de l'après-midi, les étudiants ont regretté le peu de temps passé sur leur travail, pourtant conséquent, en amont. Ils ont signalé préférer à l'avenir travailler ensemble à la construction d'une séquence coordonnée plutôt que discuter en groupe sur un produit fini. Ils ont demandé que les séquences construites cette année soient mises à la disposition de tous, sur un site. La proposition leur a été faite d'envoyer toutes les productions à Corentin Poffé pour les déposer sur le site du Cifen, sous un lien protégé, qui a été communiqué à tous les participants.

Du côté des formateurs, l'expérience a été appréciée. Le fait que les étudiants se mettent immédiatement au travail en groupe et que leurs points communs soient directement apparents à leurs yeux (enseignants en formation initiale) a été souligné. Certains groupes étaient un peu déséquilibrés (trop d'étudiants universitaires pour un seul étudiant de Haute École), à cause des absences et abandons en cours d'année.

Le rôle délicat des formateurs a aussi été souligné : motiver les étudiants, sans casser les discussions qui naissent dans les groupes, et s'intéresser, sans être intrusif. Ce rôle est donc extérieur à ce qui se joue entre les étudiants, ce qui peut se révéler frustrant pour les enseignants.

À l'avenir, il faudra donc être plus précis sur les concepts à travailler avant la séance afin que des discussions puissent réellement avoir lieu au niveau didactique : quel concept ? sous quelle forme ? à quel niveau ? Il semble aussi nécessaire que les étudiants construisent *ensemble* une séquence concernant la transition entre les deux niveaux d'enseignement et que la rencontre ne consiste pas uniquement en un travail de présentation les uns aux autres de leçons construites séparément, parfois sans véritable articulation possible.

Idéalement, chaque institution devrait aussi repartir du vécu des étudiants et partager le travail des groupes entre eux (les deux groupes de biologie et le groupe de chimie). Malheureusement, le temps

est compté en formation initiale et la tâche est vaste et complexe...

En tout cas, les enseignants se sont donné rendez-vous au mois de juin 2016 pour mettre au point les échanges de l'année académique suivante.

HELMO Sainte-Croix

Santina Donatelli
Divna Brajkovic
Emilie Bovy

HE Charlemagne Rivageois

Catherine Kinet
Sophie Palatre
Geneviève Evrard

HE Ville de Liège

Bernadette Lespagnard
Françoise Lucas
Annick Sacré

Université de Liège

Corentin Poffé
Mélanie Laschet
Marie Noëlle Hindryckx
Brigitte Nihant
Christelle Goffin

Compte rendu de la matinée d'échanges entre futurs régents en langues germaniques (Bac 3) et étudiants de Master 2 à finalité didactique en langues modernes à l'ULg

La séance du mercredi 28 octobre 2015, qui avait été préparée par de nombreuses rencontres préalables entre les partenaires des quatre institutions (Université de Liège, Haute École Charlemagne, Haute École Libre Mosane Sainte-Croix, Haute École de la Ville de Liège), avait pour objectif de permettre aux étudiants de se rencontrer et d'échanger sur leurs pratiques, principalement au niveau de la conception de plans de séquences didactiques. Une compétence avait été sélectionnée par l'équipe d'accompagnateurs : la compréhension à la lecture, compétence qui pose souvent problème aux élèves du secondaire quand ils arrivent en quatrième.

La matinée s'est déroulée comme suit :

- accueil des étudiants à l'Université ;
- présentation succincte des canevas didactiques utilisés par chaque opérateur de formation ;
- présentation de quatre plans de séquences didactiques (un étudiant par institution) ;
- répartition des étudiants en petits groupes mixtes (un étudiant de chaque institution dans chaque groupe) qui analysent, sur la base d'une série de questions-balises, un des quatre plans de séquence didactique ;
- retour en plénière pour exprimer des réactions sur les différentes séquences ;
- formation des paires pour un stage d'observation commun ;
- évaluation de la séance par les étudiants.

L'évaluation réalisée par les étudiants révèle que ceux-ci sont globalement très satisfaits de cette séance : ils ont pu comparer leurs méthodes et productions et sont demandeurs d'une nouvelle expérience de ce type. Toutefois, le temps consacré à la présentation des canevas pourrait être réduit car il s'avère que les canevas utilisés présentent plus de points communs que de différences. Une solution pourrait consister à présenter les invariants

des quatre canevas et à ne se focaliser que sur les nuances apportées par chaque institution.

En ce qui concerne l'équipe de formateurs, on peut dire que cette première séance fut très enrichissante, comme d'ailleurs les réunions qui ont précédé cette matinée. En effet, nous avons pu échanger sur nos pratiques et comparer nos canevas didactiques. Par ailleurs, les difficultés que nous rencontrons dans l'organisation de la formation, notamment sur le plan des stages, sont similaires.

Seule ombre au tableau de cette séance : l'objectif de réaliser des stages d'observation communs (un étudiant d'une Haute École avec un étudiant de l'Université) n'a pas vraiment pu être rencontré, du moins systématiquement, car les étudiants étaient surchargés, entre autres en raison des stages d'enseignement qui allaient débiter. Si cette idée devait être maintenue à l'avenir, il conviendrait de valoriser cette observation croisée dans le cadre d'une activité prévue au programme de cours et de l'annoncer aux étudiants dès le début de l'année. Dans ce cas, il serait également préférable d'avancer la date de cette séance au début du mois d'octobre.

ULg

Germain Simons
Florence Van Hoof
Daniel Delbrassine
Pierre Pagnoul

HE Charlemagne

Marie Collet
Nathalie Seron

HELMo Sainte-Croix

Pascale Bonnet
Christiane Heinen

HE Ville de Liège

Davian Biets
Sabine Andrianne
Anne-Catherine Vieujean
Marie-Pierre Brouillard

Bref compte rendu de l'Université d'été interne du Cifen du 27 mai 2016

Germain SIMONS

Président du Cifen

Afin, d'une part, de professionnaliser encore davantage les Universités d'été externes du Cifen, et, d'autre part, de prendre le temps de poser la réflexion sur les grands chantiers à ouvrir, le Centre a décidé, il y a cinq ans, d'alterner les Universités d'été *externes* et *internes*. La première Université d'été interne a eu lieu en 2013 (cfr *Puzzle*, 33, pp. 39-40).

Le programme du 27 mai 2016 était le suivant :

9h00-9h20	Accueil et cadrage
9h20-10h30	Le projet de réforme de la formation initiale de tous les enseignants : état d'avancement
10h30-12h30	Optimisation du suivi et de l'évaluation des stages d'enseignement
12h30-14h00	Repas de midi
14h00-16h00	Deux ateliers en parallèle : <ul style="list-style-type: none">- Développement de la formation continue- Développement de la recherche en didactique
16h00-17h00	Plénière : retour sur les deux ateliers de l'après-midi

Après un bref cadrage de la journée par G. Simons, A. Fagnant, représentante de l'ULg au « Groupe technique des 4 opérateurs de formation » (GT4O), a informé le Cifen de l'état d'avancement du projet de formation initiale des enseignants et a expliqué les implications que cette réforme pourrait avoir pour le Cifen et, en général, pour l'Université.

La séance consacrée aux stages d'enseignement, présidée par F. Pirard, répondait à quatre grandes questions :

- *Quels outils sont utilisés par les dix-huit services de didactiques disciplinaires dans le suivi et l'évaluation des stages d'enseignement ?*
- *Les outils que nous utilisons prennent-ils suffisamment en compte l'ensemble des situations rencontrées en stages ?*

- *Quels repères communs pourrait-on fixer pour l'ensemble des didactiques dans l'accompagnement des stages (à l'Université et sur le terrain) ?*
- *Au-delà de l'accompagnement, quelles balises fixer pour l'évaluation finale ?*

Si nous avons décidé d'organiser cette séance en plénière et non en atelier, c'est parce que nous voulions profiter de la présence d'un représentant de chaque didactique disciplinaire pour échanger sur nos pratiques dans ce domaine, et rechercher des balises communes à tous afin d'assurer davantage d'efficacité mais aussi d'équité dans le suivi et l'évaluation des stages.

Lors de l'apéritif précédant le déjeuner, nous avons eu l'occasion de rendre un hommage à notre collègue Maggy Schneider-Gilot, Professeure de didactique des mathématiques, qui sera admise à la retraite à la fin du mois de septembre 2016 (cfr textes ci-après).

L'après-midi, deux ateliers ont été organisés en parallèle.

L'atelier sur la formation continue, présidé par J.-M. Dujardin, était balisé par deux grandes questions :

- *Comment passer d'une séance d'information des maîtres de stages à une véritable formation ?*
- *Comment « fidéliser » nos diplômés AESS/Master à finalité didactique par des formations continues ?*

L'atelier sur la recherche, présidé par J.-L. Jadoulle, était articulé autour de deux questions centrales :

- *Quels projets de recherche collectifs initier ?*
- *Quelles actions et activités souhaitons-nous entreprendre, à l'interne et à l'externe, pour développer la recherche en didactique et en formation des enseignants ?*

Relevons que cette année 2015-2016 a vu la création d'une Unité de Recherche (UR) en didactique et formation des enseignants baptisée DIDACTIfen, UR ouverte à d'autres membres que ceux du Cifen, membres extérieurs qui étaient également invités à participer à cet atelier.

Enfin, lors de la plénière en fin d'après-midi, les présidents des deux ateliers ont synthétisé les travaux et ouvert des pistes de réflexion qui seront explorées en Commissions et débattues lors des prochains Conseils du Cifen.

Oh Maggy, comme tu le sais...

Marie-Noëlle HINDRYCKX

Service de Didactique de la biologie

Vice-Présidente du Cifen

Université de Liège



Depuis dix ans, tu nous as rejoints dans ce bateau qu'est l'Université de Liège, et maintenant, alors que les autorités universitaires et ministérielles nous concoctent un avenir riche... en surprises, tu nous laisses nous débrouiller... À moins que...

Oh Maggy, comme tu le sais...

Tu as écrit ton testament-épitaphe, comme tu l'appelles, à destination de tes collègues pour leur montrer l'importance du maintien de ta charge dans l'institution. Pas facile de raconter tout ce que tu as fait...

Après l'Université de Namur et ta carrière dans l'enseignement secondaire comme professeure et comme conseillère pédagogique, tu as développé, à l'Université de Liège, une recherche en didactique des mathématiques, inspirée des travaux pionniers et fondateurs de Brousseau et de Chevallard.

Tu as créé un laboratoire (le Ladimath) reconnu comme un pôle d'excellence en matière de didactique des mathématiques au secondaire, à la transition avec l'enseignement supérieur.

Tu as dirigé une collection aux Presses Universitaires de Liège et, en collaboration avec J.-B. Lagrange, une revue internationale intitulée « Recherches en Didactique des Mathématiques ».

Tu participes chaque année à des Universités d'été et autres colloques ou symposiums internationaux, comme l'automne dernier à Montréal, toujours en bonne compagnie bien entendu, pour y étudier des objets didactiques et d'autres, parfois bizarres...

Oh Maggy, comme tu le sais...

Tu as été membre co-fondateur du CREM (Centre de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques) à Nivelles, membre du conseil d'administration et de comités d'encadrement de recherches. Tu as également fondé deux groupes de contact près le FNRS : « Enseignement des Mathématiques », et, avec J.-L. Closset, « Recherches en didactique des sciences et des mathématiques ».

Tu as participé en plus à la création de l'École doctorale thématique en didactique des disciplines, avec

J.-L. Dufays. Par ailleurs, ton laboratoire a permis de diplômer cinq docteurs et d'autres comptent encore sur toi dans un proche avenir pour boucler leurs travaux.

Tu nous en as fait découvrir du monde dans le domaine scientifique : Yves Chevallard, Claire Margolinas, Yves Matheron, Alain Mercier, Christian et Denise Orange, Floriane Wosniak et tant d'autres !

Oh Maggy comme tu le sais...

Tu as toujours voulu fédérer la recherche entre les didactiques et nous avons eu jadis l'occasion de réfléchir sur « des concepts embryonnaires » dans différentes disciplines et plus récemment, sur le concept de « modèle » en mathématiques, en sciences et en histoire de l'art. Même si parfois, je ne comprends pas tout ce que tu nous expliques en mathématiques, tu es toujours à l'écoute de ce que les autres disciplines ont de singulier ou de différent de la tienne.

Oh Maggy, comme tu le sais...

Amatrice de chocolat et autres biscuits, venant parfois de tes lointains voyages, tu nous accueilles toujours très chaleureusement dans ton institut où tu ne manques jamais de déclencher l'alarme...

Tu vas maintenant délaissier tes résidences secondaires principautaires pour retourner dans le BÉWÉ, comme tu le nommes...

Nous te souhaitons une agréable retraite, ici ou dans le sud de la France, en compagnie de tes petites filles et de ton mari.

Profites-en bien. Comme dirait Chevallard, nous te le souhaitons de tout notre :

R♥

Au nom du Cifen : MERCI !

Peindre Maggy en quelques traits... de caractère

Germain SIMONS

Président du Cifen

Université de Liège

Très chère Maggy,

Outre ton intelligence, ta capacité d'abstraction, de modélisation, et ta grande rigueur intellectuelle, déjà mentionnées par Marie-Noëlle, outre ta très belle carrière de chercheuse, d'enseignante et de formatrice, je souhaiterais évoquer quelques-uns de tes traits de caractères, que j'ai découverts principalement lors de notre séjour à Montréal, en octobre 2015.

Je n'ai pas la prétention de bien te connaître, Maggy, et loin de moi l'idée de résumer une personnalité aussi complexe que la tienne en quelques adjectifs. Ce qui suit est donc une vision forcément subjective et incomplète de notre Maggy *nationale*... et même *internationale*.

Au cours de notre bref séjour au Québec, j'ai découvert une personne...

– **indépendante**

Maggy ne suit pas le groupe comme un mouton de panurge. Non ! Maggy va et vient au colloque... quand bon lui semble, et se débrouille toujours pour nous retrouver, quand *elle* le veut, en prenant une ligne de métro, ou une autre, dans un sens, ou dans l'autre, mais qui, au final, la conduit quand même toujours à bon port.

Il en va de même pour les repas – surtout le petit déjeuner – que Maggy ne prend pas nécessairement aux mêmes heures que les autres (ce qui ne veut pas dire plus tard !), mais plutôt quand elle est bien reposée et que son estomac le lui réclame.

– **exploratrice**

Même si Maggy a un sens de l'orientation approximatif, il est des endroits pour lesquels elle a comme... un sixième sens. C'est par exemple le cas pour les beaux magasins – même s'ils sont bien cachés dans une longue galerie souterraine – ou encore pour les petits bars ou restos sympas.

Curieusement, ces endroits-là, Maggy les retrouve toujours, même sans plan !

– **(un peu) distraite...**

Marie-Noëlle a déjà évoqué le cas des alarmes que Maggy déclenche parfois. Au Cifen, il n'est pas rare non plus qu'on retrouve après un colloque ou une séance d'information, un trousseau de clés, un sac, un portable qui appartiennent (très) souvent... à Maggy.

– **curieuse et lucide**

On le sait, Maggy s'intéresse de très près à la didactique des mathématiques, mais aussi à d'autres didactiques disciplinaires, comme en témoigne son investissement dans l'école doctorale en didactique des disciplines ou dans le groupe « modélisation ». Mais cette curiosité s'étend aussi en dehors du monde académique. Personnellement, j'ai été frappé par la qualité d'écoute dont elle a fait montre lors de nos brefs échanges. J'ai aussi été épaté par sa capacité à brosser le portrait d'un (éminent) collègue en quelques traits.

– **pleine d'humour**

C'est probablement ce qui m'a le plus surpris. Non pas que je prenais Maggy pour un « triste drille », non, mais il faut quand même reconnaître que les Conseils du Cifen se prêtent peu à l'humour ! Celui de Maggy est un humour de situation, souvent teinté d'ironie, et aussi marqué par une bonne dose d'autodérision ; bref, c'est un humour qui se situe entre l'humour anglais et l'humour belgo-liégeois : *Delicious indeed, une fois, ti !*

Bref, Maggy, tu auras compris que nous avons été heureux et fiers de partager ces quelques années à tes côtés. Tu as réellement contribué au rayonnement de la recherche en didactique des mathématiques, et tu as eu la gentillesse de nous faire partager ton réseau de chercheurs. MERCI !

Nous espérons tous que tu reviendras à l'ULg, notamment à nos Universités d'été... et que l'on se croisera aussi à différents colloques, en amphi, ou, mieux encore, dans un bar ou un restaurant.

VOLET 5

HOMMAGE À ANTOINE ROOSEN



Homage à Antoine Roosen

Professeur ordinaire honoraire (05/03/1928 – 18/02/2016)

Le Cifen tient à rendre hommage à M. Antoine Roosen qui nous a quittés le 18 février 2016 à l'âge de 87 ans.

Cet hommage comporte dix textes. Les deux premiers sont les oraisons funèbres qui ont été prononcées par Jean Therer (Université de Liège) et par Jean-Pierre Pourtois (Université de Mons), le 22 février 2016 à Robermont. Suit une mosaïque de huit témoignages brefs, classés par ordre alphabétique des auteurs, qui répondent tous à la double question suivante : Qu'a été Antoine Roosen... et que reste-il pour moi... ?

Jean THERER

Chargé de cours honoraire à l'ULg

Mon Cher Antoine,

Chère Berthe, Chers Fabienne, Boris et membres de la famille,

Chers collègues et amis,

Mesdames, Messieurs,

Nous sommes tous réunis pour nous recueillir dans une commune émotion et rendre un dernier hommage à Antoine Roosen.

En tant que collègue et ami d'Antoine pendant près de cinquante ans, je vous demande quelques minutes pour évoquer, non pas « Sa vie, son œuvre », conformément à un certain rituel académique... Non, je souhaiterais, plus modestement, évoquer l'homme et quelques traits fondamentaux de sa personnalité qui ont façonné sa vie privée et professionnelle et, indirectement, la nôtre.

Quel genre d'homme était donc Antoine Roosen ? Sans hésiter, je réponds : c'était, essentiellement, un *humaniste*, un *pragmatique*, un *épicurien*.

1. Un humaniste

Il faut s'entendre sur les mots. Il ne s'agit pas ici d'humanisme « classique » centré sur la littérature grecque et latine mais bien d'humanisme au sens philosophique, c'est-à-dire centré sur autrui, sur le respect de la personne, sur la capacité d'écoute... En voici quelques exemples.

- Attitude respectueuse en situation d'évaluation. Lors des examens oraux, par souci d'objectivité, Antoine me demandait souvent d'interroger avec lui les étudiants. Il prenait tout son temps pour mettre à l'aise les candidats. Il reformulait ses questions, il accordait toujours une deuxième chance. Jamais je ne l'ai vu ironique ou méprisant. Quand il fallait vraiment attribuer la note « insuffisant », il se montrait sincèrement désolé...

- Engagement politique et social. Lors de notre dernière réunion, nous discutons du problème des réfugiés et des flux migratoires. Face aux craintes ou réticences de certains d'entre nous, Antoine souriait et nous rassurait. Il nous démontrait calmement la relativité du problème et la nécessité d'accueillir dignement tous les demandeurs d'asile...
- Intelligence sociale et émotionnelle. Comme tout homme qui a réussi, Antoine avait des ennemis qui tentèrent parfois de lui créer des problèmes ou de le discréditer. Chaque fois, il s'en sortait avec diplomatie en esquivant le piège d'un conflit stérile...

L'impact de telles attitudes sur sa vie privée et professionnelle est évident. D'abord, un étonnant réseau d'amis très diversifié. Votre présence ici en témoigne ! Ensuite, son incessant combat pour une école démocratique et le rejet de tout élitisme. J'y reviendrai.

2. Un pragmatique

Antoine était sans conteste « un homme de terrain ». Ce n'était pas l'homme à rester cloîtré dans son bureau à concocter des articles pointus réservés à quelques initiés. Non, Antoine considérait que sa place était dans les écoles pour détecter des problèmes concrets et chercher des solutions. Prenons à nouveau quelques exemples.

- L'échec scolaire. Après avoir dénoncé le scandale de l'échec dans son ouvrage *L'École malade de l'échec*, Antoine crée avec son épouse Berthe les « Cercles de la réussite » qui mobilisent des enseignants volontaires pour mettre en œuvre des innovations pédagogiques propres à réduire l'échec et le redoublement. Après plus de vingt ans, ces Cercles fonctionnent encore avec succès.
- L'interdisciplinarité. Antoine avait horreur du cloisonnement disciplinaire. L'enseignement organisé en archipel le hérissait. Avec une équipe de jeunes enseignants, il crée des « Dossiers interdisciplinaires » qui illustrent des thèmes motivants comme l'éducation à la santé, l'éducation à l'énergie...
- La formation des formateurs. Avec les membres de son Service, Antoine crée le CIFFUL, le « Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège ». Ce Centre sera offi-

ciellement chargé de la formation continue des enseignants, des futurs directeurs d'école et autres formateurs d'adultes. Ce Centre fonctionne encore en autonomie sous la houlette de Jean-Marc Guillemeau. En tandem avec Berthe, Antoine n'a jamais cessé d'œuvrer à la formation des formateurs.

3. Un épicurien

Épicurien ? Ce terme est trop souvent perçu, à tort, comme synonyme de jouisseur ! Rien de tel chez Antoine. Il l'entendait plutôt comme la quête d'une certaine qualité de vie, une recherche de convivialité dans tous les domaines. Exemples :

- Déguster un bon vin avec des amis. Lors de nos réunions, il nous servait des vins de qualité, chambrés dans les règles de l'art. Délectables avec les spaghettis à la bolognaise concoctés par Berthe selon le rituel de « La Bella Napoli ».
- Voyager autrement. C'est-à-dire loin des circuits touristiques conventionnels et trop organisés. Quelques semaines avant son décès, il se baignait encore gaillardement à Cuba, avec Berthe, en privilégiant le contact avec les autochtones.
- S'enthousiasmer pour un livre ou une œuvre d'art. Je revois encore les deux tableaux qui ornaient son bureau : « Le Jardin des délices » de Jérôme Bosch et « Guernica » de Pablo Picasso dédié au progrès et à la paix. J'entends encore Antoine commenter avec brio et enthousiasme ces deux chefs-d'œuvres.

Faut-il conclure ? Certainement pas !

Mon Cher Antoine, vieux compagnon de route, nous sommes tous ici pour t'adresser un dernier adieu ou un simple au revoir selon nos convictions philosophiques. Mais j'ai la certitude que, de notre vivant, tu resteras pour toujours dans nos mémoires et dans nos cœurs. Merci, Cher Antoine, d'avoir contribué à nous construire. Repose en paix.

Jean-Pierre POURTOIS, Huguette DESMET
Guy, Joséphine, Marylène et Nicolas

La vie
est bien cruelle,
elle
qui nous sépare
des êtres exceptionnels
par tout
ce qu'ils nous ont apporté.
Avec toi, Berthe,
avec vous, la famille,
nous ressentons et partageons
une immense tristesse.

Antoine,
notre grand ami,
notre collègue
de longue date,
tu nous quittes.

Notre cœur
est en peine.

Notre dernière rencontre
date de trois semaines.
Avec nous,
tu assurais à l'Université de Mons
un séminaire
consacré à la lutte
contre le radicalisme.

Tu nous disais
avec conviction et pertinence
combien le pire ennemi
de l'homme
était l'homme lui-même.

Tu attirais
notre attention
sur la face cachée
de notre propre radicalisme.

Antoine,
Homme de compréhension,
Homme de sciences,
tu n'as cessé
d'éveiller en nous
le profond respect
des autres,
le sens d'une posture
faite de dignité
et d'engagement
envers des valeurs
constamment à revisiter.

Grand humaniste,
tu croyais en l'Homme et

à sa possible émancipation.

Maitre en enseignement,
philosophe, historien,
tu as toujours manifesté
une extrême empathie
à ceux que le destin
n'avait pas chéris.
Tu leur redonnais
confiance et espoir
en un monde meilleur.

Tu adhérais parfaitement
à la pensée de Comenius
pour qui :
« c'est en enseignant aux autres
que l'on s'instruit soi-même... ».

Et cette vision du métier,
tu l'as signifiée
à tant d'enseignants
en les écoutant,
en apprenant d'eux
et avec eux.

Tu étais
le pédagogue
par excellence et...
de l'excellence.

Homme politique engagé,
tu avais compris et
tu exprimais
si bien
cette pensée de Michel-Ange
selon laquelle
« le plus grand danger
qui nous guette
n'est pas de viser
un but trop élevé
et de le manquer
mais plutôt
de choisir une cible
trop modeste
et de l'atteindre ».

Là est le message politique
que tu nous as offert.

C'est sur ce message
que s'appuyait aussi
ta volonté
de combattre l'adversité,
de lutter
contre les dangers
que, par l'éducation,
tu as tenté d'écarter.

Cette volonté vive et confiante,
tu l'as transmise
à ceux qui ont eu



la chance de te côtoyer
et de faire un bout de chemin
à tes côtés.

Ta clairvoyance
était appréciée de tous.
Ton intelligence et
ton humour
étaient toujours
en éveil.

Ta maturité
n'avait d'égale
que ta gentillesse.

Ton urbanité
était sans faille.

Ton regard critique
aussi
nous était salubre...

C'était ton être,
c'était ton bonheur,
c'était ta vie
que tu as partagée
avec nous
et qui fait de toi,
à nos yeux,
un grand Homme.

Aujourd'hui,
Antoine,
tu accroches tes projets
aux étoiles,
mais cela,
en fin de compte,
tu l'as toujours fait
avec tant d'intelligence,

avec tant de conviction
que tu nous donnes
la force de continuer
le travail,
comme tu l'as toujours mené,
« les pieds dans le sillon »
(J. Jaurès).

Merci à toi,
Antoine,
merci pour ton exemple,
merci pour ce que
tu nous as offert
en partage,
merci pour ce que
tu as contribué
à faire de nous.

À Berthe,
ton épouse,
à la famille
et à toi, Antoine,
nous offrons
ce beau poème
si bien chanté
par Jacques Brel.

« Quand on n'a
que l'amour
à s'offrir en partage,
au jour du grand voyage,
alors amis,
nous aurons
dans nos mains
le monde entier ».

Antoine Roosen a été... et reste pour moi...

Mosaïque de textes

Dominique CARPENTIER

*Responsable du Service des Relations
Partenariales
Forem*

C'était à la fin de l'automne 1980, j'avais alors 23 ans. Tout fraîchement diplômée en histoire, je décrochais mon premier emploi au Service de Méthodologie générale de l'Université de Liège. Quel honneur pour moi de devenir une des collaboratrices du Professeur Antoine Roosen, fer de lance de l'enseignement rénové, de la lutte contre l'échec scolaire, de l'école démocratique, créative, ouverte sur l'avenir ! C'est avec fierté que je réalisais un premier module didactique : « La petite histoire de l'énergie ».

Cette collaboration qui devait durer un an (cadre spécial temporaire oblige) se prolongera, pour mon plus grand bonheur, pendant treize années pleines de richesses, de découvertes autour de sujets aussi diversifiés que les économies d'énergie, l'éducation à la santé, l'école de la réussite, l'évaluation formative, l'orientation, les valeurs de l'état démocratique, la pédagogie par projet, l'interdisciplinarité. J'ai gardé bien précieusement tous les dossiers pédagogiques et rapports que nous avons réalisés avec l'équipe sous sa responsabilité et celle de Berthe, son épouse. L'encadrement des élèves les plus défavorisés, l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et des adultes en difficultés, l'aide aux personnes en

forte précarité ont marqué d'une encre indélébile tout mon parcours et, notamment, ma rencontre avec le Service public de l'Emploi.

Monsieur Roosen (que je n'ai jamais pu appeler Antoine et encore, moins Tony) a été et est toujours pour moi un réel mentor pour ses enseignements, bien sûr, mais encore plus, pour l'homme qu'il était, empreint d'un profond humanisme, d'une grande bonté, porteur de valeurs optimistes et progressistes et soucieux d'équité. Il fut à mes côtés, non seulement tout au long de ma vie professionnelle, mais aussi, avec Berthe, dans ma vie privée : la naissance de ma fille, son mariage, le décès de mes parents et la venue de mon petit-fils. Ce sera lui aussi qui me donnera un sérieux coup de pouce pour revenir à Liège après une période d'exil à Charleroi : il me permit de rejoindre le Comité subrégional de Liège et la Commission Emploi Formation Enseignement qu'il présidait avec sagesse, brio, compétence, élégance dans le respect de la pluralité des points de vue.

Je retiens aussi de lui, garant d'un réel esprit critique, la remise en cause systématique des idées toutes faites et des préjugés. Il reste pour moi un exemple de tolérance et d'engagement. J'espère pouvoir être fidèle à ses valeurs. Merci, Monsieur Roosen !

Quand je passe rue Saint-Paul, je m'attends à le voir arriver, le croiser... et, soudain, je me souviens et le chagrin m'étreint.

Les morts sont les invisibles, mais ils ne sont pas les absents. Victor Hugo (1875)

Dany CRUTZEN

Directrice du Centre MENA d'Assesse

Dans la hiérarchie des hommes, Antoine Roosen, dit Tony ou le patron, représente d'abord pour moi « l'homme de Berthe » car c'est elle, sa fidèle compagne et muse, qui m'a introduite dans l'équipe du Grand Chef Blanc. N'y voyez pas d'allusion à « l'homme de Spy » car il était plutôt « l'homme de Slins », d'où il a toujours cultivé fidèlement ses racines.

En chef d'orchestre, il menait ses instrumentistes en réunion hebdomadaire et c'est dans cet exercice que, progressivement, j'ai découvert un visionnaire tranquille, flegmatiquement tenace, à la fois méticuleux, affable et exigeant.

Si je soigne ici ma ponctuation, c'est que, lors de la première réunion de service à laquelle j'ai assisté, il a précisément interrogé mes compétences de romaniste sur la règle du point-virgule. J'ai traité celle-ci avec désinvolture, la taxant en quelque sorte de préoccupation obsolète pour dinosaures de Faculté. J'ai alors appris de mes collègues que je venais de saboter un patient rituel de rééducation syntaxique instauré depuis des mois par le patron. Il aurait pu m'en tenir rigueur ; il a bien sûr préféré esquiver l'affront avec élégance.

Au début, je le regardais déambuler d'un air détaché dans les méandres universitaires ; son côté vieille France aurait pu m'agacer. Mais c'est son intelligence subtile qui a fini par l'emporter, une sorte de sac à malices d'où émergeait une étonnante capacité stratégique, une évidence de soi décontractée qui s'impose sans lutter.

Tony, c'était l'art de l'écoute allié à l'art de la phrase, celle qui reformule un point de vue pour le questionner, celle qui cherche à transformer le réel insatisfaisant en cheminement passionnant. Avec ses airs de ne pas y toucher, il nous a permis de penser en liberté, de créer nos propres espaces de recherche, d'expérimenter nos hypothèses et de mener nos quêtes de sens.

Il aimait souligner, à l'instar d'un éminent confrère, que « pour enseigner à John, il faut d'abord connaître John » : c'est l'héritage humaniste et pragmatique qu'il m'a laissé. Aujourd'hui, j'apprends à connaître Farmanulah, Lalagha, Mamadou, Farnelle, Bénédicte, Khalid, Hibaq, Hafsa, Mouctar, Exaucé... Et le monde se dérobe à ma tentative de le penser/panser, en même temps qu'il se dévoile sous ses jours les plus sombres.

Je crois qu'Antoine est parti à l'heure : il n'aurait pas aimé la suite...

Jean-Marie DUJARDIN

Professeur – HEC-École de Gestion de l'ULg

Président du Conseil des études du CIFEN

J'ai connu Antoine Roosen quand j'étais étudiant à l'Agrégation à la Haute École HEC. À cette époque, il était en charge de la méthodologie spéciale de l'enseignement en sciences économiques à l'École d'Administration des Affaires et du même cours en Sciences commerciales à HEC-Liège.

J'ai tout de suite été séduit par son esprit très vif et son caractère humaniste. Il était vraiment différent des autres enseignants : plus humain, plus attentif aux étudiants, plus ouvert et plus critique. C'est à travers son cours et les stages que j'ai découvert mon orientation professionnelle définitive, l'enseignement. Mon agrégation terminée, j'ai gardé le contact avec Monsieur Roosen et envisagé de réaliser un doctorat. Il m'a proposé de travailler sur le cout de l'échec scolaire et l'analyse cout-efficacité de réformes relatives à l'échec. Entretemps, j'ai pu travailler comme assistant pour lui, il m'a laissé du temps pour approfondir ma recherche et a pleinement soutenu mon projet.

Après ce doctorat, nous avons réalisé de nombreuses formations de directeurs d'école à Han-sur-Lesse et nous nous revoyions aux réunions de l'ASBL CERM (Centre d'études et de recherches méthodologiques). Grâce à Antoine Roosen, j'ai pu également faire la connaissance d'Arnould Clausse qui fut son directeur de thèse.

À la retraite d'Antoine Roosen, j'ai repris ses cours de méthodologie à HEC-Liège et nous sommes restés en contact. Je revoyais toujours avec plaisir Monsieur Roosen à une conférence, à un spectacle en ville ou à l'Université d'été du CIFEN, car il était resté très curieux et très ouvert.

C'est Antoine Roosen qui m'a donné le goût de l'enseignement et de la pédagogie. Je retiens de lui la pédagogie participative, le principe du contexte significatif qui vise à donner du sens aux apprentissages, l'importance du relationnel dans la classe, la confiance accordée à chaque élève. Ces valeurs, je continue de les faire partager dans mes cours de didactique pour les futurs enseignants du secondaire et les applique dans mes enseignements en gestion des ressources humaines à HEC-École de Gestion de l'Université de Liège.

Dans les moments de doute et de questionnement face aux évolutions du métier et du contexte de l'enseignement, il est rafraichissant et plus encore revigorant de se référer aux idées d'Antoine Roosen : ce sont autant de balises, de points de repère qui restent ô combien actuels et qui permettent d'envisager sereinement les nombreux changements dans le métier d'enseignant.

Jean-Marc GUILLEMEAU

Directeur des recherches du CIFFUL
Centre interdisciplinaire de formation de
formateurs de l'Université de Liège

Tu étais mon professeur et mon ami, tu es parti trop vite, j'avais des choses à te dire...

Tu cherchais un physicien pour réaliser un dossier pédagogique sur l'énergie. J'étais très intéressé. Tu m'as engagé et ainsi permis de commencer ma carrière à l'ULg en 1982. Quel honneur et quel plaisir d'être ton assistant : six années consacrées à l'encadrement des étudiants du groupe Sciences inscrits à l'AESS. En 1990, avec des collègues issus de différentes facultés, tu as fondé le CIFFUL, Centre interdisciplinaire de formation de formateurs de l'ULg, cela afin de répondre aux nombreuses demandes de formation émanant des milieux extérieurs. Dès le début, tu m'as associé à cette initiative.

Devenu Directeur de ce centre, tu m'as à nouveau fait confiance. Depuis lors, j'ai assumé avec passion la coordination de nombreux programmes d'ingénierie de formation. L'éducation et la formation à l'énergie sont toujours au cœur de mes préoccupations.

Tout au long de ces années, tu as été pour moi un mentor et aussi un ami. Tu as partagé avec moi et avec d'autres ta vision du monde et de la pédagogie : l'indispensable prise en compte de la complexité du réel, de la diversité des points de vue et de l'interdisciplinarité dans l'analyse et l'action.

Surtout, j'ai eu beaucoup de chance de connaître les personnes de qualité qui comptaient pour toi : Berthe, ton épouse, ton fidèle compagnon, Jean Therer, nos collègues et amis, membres de ton service, de l'ULg et du CERM (Centre d'études et de recherches méthodologiques), tes partenaires... Avec toi, ils m'ont aidé à me construire et font partie de ma vie. Merci, cher Antoine, pour ton amitié sans faille et tout ce que tu as fait et fais encore pour moi.

Michel HORIN

Maitre-Assistant - Haute École Charlemagne
Liège

En 1988, j'ai pu découvrir le Professeur Roosen dans le cadre de ma formation en Sciences de l'Éducation. Avant l'homme, c'est donc d'abord l'enseignant que j'ai rencontré. Ses cours ont constamment porté le reflet de la vie, du dynamisme et de la loyauté aussi. Une méthodologie fondée sur la fonctionnalité, le pragmatisme et l'humain, le tout empreint de rigueur scientifique. Riche d'une puissante capacité d'écoute et d'analyse, il a toujours su apporter l'éclairage nécessaire pour me permettre d'évoluer sur le plan professionnel, évidemment, mais également sur le plan personnel.

Il m'a permis aussi de remplir plusieurs fonctions dans son environnement professionnel. C'est ainsi qu'en 1991, par exemple, j'ai pu participer à la préparation et à la réalisation d'un important colloque qui lui tenait beaucoup à cœur. Non seulement j'ai continué à beaucoup apprendre, mais j'ai pu aussi partager de riches moments relationnels avec d'autres membres, avec qui, d'ailleurs,

je nourris toujours des liens aujourd'hui. J'ai aussi eu la chance de pouvoir travailler au sein de son équipe, à l'Université de Liège.

Enfin, participer au groupe de travail et de réflexion qu'est le CERM m'a aussi permis d'écouter encore plus, de partager, de réfléchir et d'interagir au sein d'un groupe de collègues aussi réflexifs que sympathiques. Quand je parle de partager, il s'agit aussi de bons petits moments passés avec lui, autour d'un repas, avec, entre autres, son épouse Berthe et Jean Therer.

C'est surtout lors de ces réunions du CERM que j'ai pu découvrir, d'année en année, Monsieur Roosen en tant qu'homme. Notre groupe de travail nous permettait, lors de moments plus informels, de nous dévoiler un tout petit peu plus. Et là aussi, j'ai pris énormément de plaisir à découvrir Antoine Roosen. Quand je pense à lui, je pense à la sagesse et à l'humilité. Il restera toujours pour moi un homme de raison et un homme de cœur. Constamment, il a œuvré à la recherche du progrès tant scientifique qu'humain. Solidarité, progressisme et altruisme ont toujours représenté pour lui des valeurs humanistes essentielles à promouvoir et à défendre jour après jour. Pour tout cela, je lui dis encore merci.

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER

Professeure ordinaire honoraire

Présidente du CIFEN de 1999 à 2009

Antoine a été d'abord pour moi le premier professeur de méthodologie générale que j'ai rencontré dès 1975. À l'époque, j'étais en charge de la partie pratique de la didactique de la géographie. Antoine participait à tous les jurys d'examen des leçons publiques qui se déroulaient à l'Université et devant un jury de professeurs d'université spécialistes d'une matière qui se focalisaient essentiellement sur le contenu du cours. Et là, il s'efforçait, avec beaucoup de diplomatie, de mettre l'accent sur les aspects pédagogiques des leçons, le comportement des candidats dans une situation d'enseignement, cherchant à éclairer le jury sur les objectifs d'un cours, les qualités nécessaires à son bon déroulement, la manière d'organiser le travail en classe avec les élèves, de choisir les bonnes méthodes...

Tout au long de son parcours de professeur jusqu'en 1993, nous avons eu souvent l'occasion

de nous rencontrer et d'échanger car Antoine était très ouvert aux didacticiens des disciplines et aux problèmes que ceux-ci pouvaient rencontrer sur le terrain. C'est vrai qu'il appréciait aussi la géographie, sans doute bien initié par son épouse Berthe Lecocq.

Lors de la création du CIFFUL, il m'a invitée à rejoindre ce Centre interdisciplinaire avec lequel j'ai pu travailler plus tard sur des dossiers relatifs à l'énergie. J'ai finalement assuré la direction administrative du Centre lors du départ à la retraite de Jean Therer. Il m'a aussi permis, à deux reprises, en 1993 et 2003, de publier un article sur ma vision de la pédagogie universitaire dans la revue *Éducation-Formation*.

Ces dernières années, outre les échanges lors des Universités d'été du CIFEN, j'ai eu l'occasion de discuter souvent avec lui et son épouse aux entractes de l'Opéra, non seulement du spectacle, mais encore fréquemment de questions pédagogiques liées à mes fonctions au CIFEN puis à l'IFRES. Je conserverai toujours de lui l'image d'un homme honnête, élégant et soucieux de ses interlocuteurs.

Jocelyne ROBERT

Professeur à HEC-École de gestion ULg

Comme beaucoup d'étudiants, j'ai suivi les enseignements du Professeur Roosen à l'agrégation. J'y ai découvert la magie de l'enseignement en grand groupe et l'intérêt pour les étudiants de bénéficier d'un professeur passionné. Et c'est précisément cela qui m'a impressionnée lorsque j'ai croisé Monsieur Roosen : son entrain, son désir de communiquer ses idées mais surtout sa volonté de confronter

les points de vue. Il y eut de nombreux débats lors des recherches qu'il dirigea à propos de l'interdisciplinarité ou de la lutte contre l'échec, pendant les réunions du CERM. La controverse permettait à chacun de défendre son point de vue et d'accroître ses connaissances. Il parlait de pédagogie, mais aussi d'économie, de sociologie ou de philosophie. À la lumière de ces différentes disciplines, il proposa tout au long de sa vie plusieurs innovations pédagogiques afin de développer les compétences du plus grand nombre. Il faisait de la lutte contre les inégalités sa priorité. Idéaliste et perfectionniste, il était curieux et enthousiaste.

Germain SIMONS

*Professeur de didactique des Langues et Littératures modernes à l'ULg
Président du CIFEN, responsable académique du CIFFUL*

Antoine Roosen a été mon professeur de méthodologie générale à l'AESS, mais il a surtout été mon premier patron à l'Université de Liège. En novembre 1988, il m'a engagé, en tant que Licencié en philologie germanique, pour un contrat de trois mois ; la mission qui m'était confiée était de traduire des articles dans le domaine de la pédagogie. Ensuite, il m'a proposé un contrat comme chercheur dans un projet portant sur la lutte contre le redoublement scolaire à travers la création et le développement de « Cercles de la réussite ». Cette recherche-action, qui se caractérisait, entre autres, par son approche systémique, très novatrice pour l'époque, a débuté en 1989 et certains Cercles sont toujours actifs en 2016 !

Antoine Roosen a également été présent à un autre moment-clé de mon parcours à l'Université, en l'occurrence, celui de ma thèse de doctorat (1996), dont il était membre du jury. À la fin des années 1990, j'ai eu l'occasion de collaborer à la gestion du Centre interdisciplinaire de formation de formateurs de l'ULg (CIFFUL) qu'Antoine Roosen a créé en 1990 et dont il fut le Directeur de 1990 à 1995.

À partir des années 2000, nous nous sommes un peu perdus de vue, mais c'était toujours un plaisir de le rencontrer, que ce soit aux Universités d'été du CIFEN, dont il était, avec Berthe, un participant fidèle, ou encore, au gré du hasard, un vendredi soir, à la Brasserie « Le Régina ».

Cher Antoine, je tenais à te remercier de m'avoir fait confiance. Tu restes pour moi un être affable, élégant, cultivé, généreux, curieux, bienveillant et un fervent défenseur de la justice sociale.