

ABC-Day 2017: Livret des résumés

Edité par ABC-Educ

Version du 14 février 2017

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| La formation des enseignants / des formateurs | 4 |
| Pourquoi et comment assurer une continuité dans les contenus et stratégies d'enseignement - apprentissages entre les futurs agrégés du cours de sciences de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur en FWB ?, Francoise Auguste [et al.] | 5 |
| Un projet en 3 dimensions : mobiliser les sciences humaines pour s'ouvrir à la citoyenneté, Olivier Donneau [et al.] | 7 |
| La place des inégalités dans la formation initiale des enseignants, Sandrine Grosjean | 9 |
| Un service citoyen intégré dans la formation des enseignants, Christine Partoune [et al.] | 11 |
| Décoder les verrous d'apprentissage d'une discipline, Dominique Verpoorten [et al.] | 13 |
| Former les futurs enseignants en collectif acculturant leur permet-il de "faire société" ?, Grégory Voz | 15 |
| Les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage | 17 |
| Quand le jugement des enseignants à propos du succès de leurs élèves au début de l'année scolaire influence leurs résultats fin d'année : le pouvoir des attentes est-il relatif en fonction des caractéristiques des élèves et des enseignants ?, Alejandra Alarcon [et al.] | 18 |
| Des simulations parlementaires à destination de futurs enseignants du secondaire supérieur et de futurs pédagogues, Ariane Baye [et al.] | 20 |
| Analyse de la construction de savoirs à l'école primaire en formation historique à partir de textes de vulgarisation., Evi Belsack | 22 |
| Représentations et vécus de l'interculturalité dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone, Sephora Boucenna [et al.] | 24 |

| | |
|--|-----------|
| Transformation de pratiques : l'approche interactive au service de la co-construction des savoirs et de la coopération entre tous les enfants et entre les adultes ? Cas de classes maternelles., Florence Capitaine [et al.] | 26 |
| L'analyse des réseaux en géographie au service de l'agir communicationnel et du développement de l'identité des élèves, futurs citoyens. Comment créer des séquences d'enseignement/apprentissage à partir d'un cadre conceptuel élaboré sur la base de 5 axes de réflexion ?, Martine Colémont [et al.] | 28 |
| Comment la motivation module le lien entre satisfaction du dispositif d'un MOOC et sa réussite : une comparaison d'étudiants sur campus vs. étudiants internationaux, Sophie Dandache [et al.] | 31 |
| "Faire société" grâce à la didactique de l'oral, Lindsay Dehantschutter | 33 |
| WebDeb, plateforme collaborative de cartographie des débats, Bernard Delvaux [et al.] | 35 |
| Les représentations et les vécus de l'interculturalité en contexte scolaire comme révélateurs d'un vivre ensemble problématique. Passer d'un modèle scolaire assimilationniste à une démarche interculturelle, Christine Leclercq [et al.] | 37 |
| Classes inversées : les comprendre pour en mesurer leurs effets, Marcel Lebrun | 39 |
| L'Université en 2035 : comment la préparer "à faire société" dès aujourd'hui ?, Marcel Lebrun [et al.] | 41 |
| Analyse de l'Effet Différentiel des Sous-Dimensions du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants sur les Performances Scolaires des Elèves, Emilie Martin [et al.] | 43 |
| Les dispositifs d'enseignement universitaire en horaire décalé : facteur d'inclusion ou d'exclusion des étudiants parents ?, Perrine Pigeon | 45 |
| Développer l'esprit critique des étudiant-e-s de premier Bac en Sciences avec... RéflexSciences !, Jim Plumet | 47 |
| Les supports pour l'étude générateurs d'inégalités d'apprentissage ? Dispositif de formation initiale à l'AESS en sciences biologiques à l'Université de Liège., Corentin Poffé [et al.] | 49 |
| Apprentissages en milieux populaires : quelle visibilité pour l'école ?, Françoise Robin | 51 |
| La conception et l'évaluation des politiques éducatives | 53 |

| | |
|--|-----------|
| Quelle place pour l’Evidence-Based Policy en Fédération Wallonie Bruxelles ?, Valérie Bluge [et al.] | 54 |
| Peut-on croire les résultats des enquêtes internationales à propos de l’effet de composition ?, Julien Danhier [et al.] | 55 |
| Conceptions de la justice en éducation : construction d’un cadre d’analyse, Nathanaël Friant [et al.] | 57 |
| Faire société dans un monde incertain. Quel rôle pour l’école ?, Eric Mangez [et al.] | 59 |
| Faire projet commun de société au Sénégal : les obstacles au compromis entre l’école traditionnelle islamique et l’école moderne, Oana Marina Panait | 61 |
| Concilier l’inconciliable : les visions de l’enseignement supérieur soutenues par les acquis d’apprentissage, Miguel Souto Lopez | 63 |
| L’école et ses partenaires | 65 |
| L’accrochage scolaire, pour quel projet commun?, Thomas Dormont | 66 |
| la participation des étudiants de première génération (catégorie pédagogique) aux activités mises en place par le service d’aide à la réussite de la Haute Ecole Francisco Ferrer, Emilie Wilmet | 68 |
| Liste des auteurs | 69 |
| Comité scientifique | 71 |

La formation des enseignants / des formateurs

Pourquoi et comment assurer une continuité dans les contenus et stratégies d'enseignement / apprentissages entre les futurs agrégés du cours de sciences de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur en FWB ? Cas d'une collaboration entre les Hautes Ecoles pédagogiques (Ville de Liège, Rivageois, Helmo) et les services de Didactique des sciences de l'Université de Liège.

Francoise Auguste *[†] ¹, Bernadette Lespagnard * [‡] ¹

¹ Haute Ecole de la Ville de Liège, Jonfosse (HEL) – Rue Jonfosse, 80 4000 Liège, Belgique

Au début de l'année académique 2015, des maîtres-assistants en chimie et en biologie et des pédagogues des catégories pédagogiques des trois Hautes Ecoles de Liège (tous réseaux confondus) se sont réunis avec des didacticiens de la biologie et de la chimie ainsi qu'un pédagogue de l'ULg.

Cette rencontre entre les formateurs des quatre établissements fut une première, née de la volonté d'améliorer la transition des élèves entre la 3ème et la 4ème année secondaire et du constat que les étudiants futurs enseignants ne connaissaient pas les programmes des uns et des autres. Il était donc nécessaire de mettre en place un dispositif pour développer des compétences de collaboration entre enseignants nécessaires à la professionnalisation, afin de favoriser le travail en cycle et les articulations interdisciplinaires

Le dispositif qui a été mis en place avait pour objectif d'amorcer une discussion entre les futurs enseignants. Il avait également pour objectif de rendre les enseignants solidaires et de faire évoluer les pré-jugés qui peuvent exister entre des enseignants issus de formations différentes, que ce soit entre les AESI des trois réseaux ou entre les AESI et les AESS et Masters à finalité didactique. L'envie était de mettre en évidence les spécificités et les valeurs propres à chaque institution et d'amorcer un dialogue constructif qui ne peut être que favorable au suivi de la formation à la fois des étudiants et de leurs futurs élèves

Les formateurs se sont réunis pour discuter ensemble et mettre en place une rencontre entre

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: francoise.auguste@hel.be

[‡]Auteur correspondant: Bernadette.lespagnard@hel.be

les étudiants. Il fut décidé que chacun des étudiants, après consultation du référentiel de 3ème et 4ème année, préparerait une leçon sur un des trois thèmes imposés. Il s'agissait de thèmes transversaux entre le secondaire inférieur et supérieur.

Une après-midi fut ensuite consacrée à cette rencontre. Les étudiants, réunis en groupe, ont comparé leur préparation de leçons et leurs outils didactiques. Une mise en commun a ensuite été organisée et elle a permis de mettre en évidence des points importants. Ainsi, le rôle de chacun dans la formation des élèves du secondaire a été précisé. Des différences de fonctionnement ont été soulignées. Par exemple, les AESS ont pris conscience de l'importance d'une réflexion méthodologique plus poussée, comme ils ont pu le découvrir dans les préparations des AESI. L'importance du contenu matière au niveau de la formation universitaire des AESS et des Masters les incitent à reproduire la méthodologie qu'ils ont vécu.

Au niveau de la prise de notes au cours, il est aussi apparu que les AESS considéraient souvent que leurs élèves doivent savoir prendre note par eux-mêmes, ce qui n'est pas le cas pour les AESI qui dictent toujours, parfois sans penser à préparer leurs élèves à une autonomie progressive.

Chacun a donc pris conscience de l'écart entre les méthodes d'apprentissage dans le secondaire inférieur et supérieur. Le dialogue et le travail en commun sont donc vite apparus comme une nécessité pour aider les élèves à évoluer progressivement vers les compétences demandées au CESS.

Récemment, des rencontres entre formateurs ont eu lieu pour mettre en place une nouvelle journée d'échange entre les étudiants. Un aménagement du dispositif a été réalisé pour leur permettre de travailler ensemble à l'analyse des référentiels ainsi qu'à l'ébauche de leçons qui rencontrent les attentes de chacun,. Il devrait permettre aux étudiants d'apprendre à collaborer et leur donner envie de continuer à dialoguer lorsqu'ils seront en fonction.

À la fois du côté des formateurs et des étudiants, le dialogue entre tous, quel que soit le réseau ou le niveau d'études, a été jugé comme indispensable pour pouvoir construire une société où l'entente et la solidarité sont au service de la formation de tous les élèves.

” Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi ” (2001) Brochure du Ministère de la Communauté française.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud Ph. (Eds) (1998). *Former des enseignants professionnels - Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris – Bruxelles: De Boeck Université.

Mots-Clés: interréseaux, collaboration, sciences

Un projet en 3 dimensions : mobiliser les sciences humaines pour s'ouvrir à la citoyenneté

Olivier Donneau *[†] ¹, France Monoyer *[‡] ¹, Sandrine Scailteur *[§] ¹

¹ Haute École de la Ville de Liège (HEL) – Haute École de la Ville de Liège, 2 rue de Hazinelle, 4000 Liège, Belgique

Objet : Présentation d'un processus spiralaire et transdisciplinaire favorisant l'apprentissage de la citoyenneté.

Méthode : La méthode privilégiée ici est celle de la "situation-problème". Cette situation initiale est composée de trois éléments (Belayew, Tixhon, Soutmans & Van Dam, 2008, p. 160).

- un matériau de départ : le réel complexe et conflictuel. Prendre en compte les multiples aspects de la vie en société (en particulier les trois privilégiés dans les disciplines principales des étudiants: Histoire - Géographie - Sciences Sociales) ainsi que les différents points de vue.

- des consignes. Celles-ci sont faciles à comprendre mais exigeantes à réaliser et nécessitent l'exercice de nombreuses opérations mentales.

- un produit fini qui dépasse l'enjeu de la mémorisation.

Abstract : Eduquer à la citoyenneté, cela passe par l'appropriation active des savoirs et d'outils propres aux sciences humaines (Perrenoud, 2003) et susceptibles d'améliorer le "vivre ensemble"; l'enrichissement du capital culturel des futurs enseignants pour permettre une meilleure compréhension des mécanismes de fonctionnement de la vie en société. Concrètement, cela passe par l'enseignement de 2 pôles (Belayew, Tixhon, Soutmans & Van Dam, 2008, p. 29).

- un pôle " politique " qui nécessite la compréhension du fonctionnement de la démocratie, des institutions belges, européennes, de la procédure d'élaboration d'une Loi ou encore de la procédure électorale. Ce pôle politique est amorcé de façon théorique dans les cours et ensuite, il est développé sur le terrain lors d'une journée à Bruxelles à laquelle participent les étudiants des trois années.

- un pôle " attitude " qui implique l'exercice de compétences destinées à mieux comprendre la société et à s'y impliquer. Ceci nécessite non seulement de se défaire de son propre milieu pour oser envisager des horizons de plus en plus larges (apport de la Géographie) mais aussi de s'extraire à l'immédiateté du présent et d'utiliser l'Histoire comme levier à la compréhension

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: olivier.donneau@hel.be

[‡] Auteur correspondant: france.monoyer@hel.be

[§] Auteur correspondant: sandrine.scailteur@hel.be

du monde actuel. En pratiquant la démarche de recherche propre aux sciences sociales sur le terrain, les étudiants pourront dépasser leurs connaissances spontanées à propos d'un milieu de vie, d'un groupe social, pour construire un savoir à caractère davantage scientifique.

C'est dans la résolution des "situations-problèmes" organisées lors de la rentrée et en fin de 3ème baccalauréat que les étudiants vont pouvoir s'exercer à la résolution de "situations-problèmes", à la coopération, l'initiative et mieux percevoir les implications de leur action individuelle dans le collectif.

L'activité de rentrée concerne les étudiants des trois années et a pour cadre le tissu urbain. L'activité finale a pour cadre le monde rural, concerne uniquement les étudiants de dernière année et représente l'évaluation en fin de processus.

Cadre théorique : Nous nous appuyons sur les travaux réalisés par les didacticiens des trois disciplines, notamment sur la synthèse que constitue l'ouvrage de Belayew, D., Tixhon, A., Soutmans, P. & Van Dam, D. (Éd.). (2008). *Éducation à la citoyenneté et à l'environnement*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Résultats attendus : Créer un réel intérêt pour la citoyenneté auprès des étudiants et par isomorphisme, les inciter à intégrer des démarches actives et transdisciplinaires dans le cadre de leur futur enseignement.

L'éclairage transdisciplinaire permet de construire un objet de façon tridimensionnelle : en tant que phénomène de société à analyser (Sciences sociales), en tant qu'élément expliqué par le contexte géographique (Géographie) ou par une lente évolution (Histoire). Peuvent être ainsi explorés des modes de vie, des groupes sociaux ou des espaces constitutifs du monde contemporain qu'il s'agit de comprendre en profondeur afin de connecter l'apprenant à la réalité sociale, économique ou politique de son horizon d'expérience. Les séquences, toujours réalisées sur le terrain, permettent également une transposition pratique des savoirs et des savoir-faire acquis et exercés dans le cocon de la classe.

Mots-Clés: Citoyenneté, Transdisciplinarité – Isomorphisme

La place des inégalités dans la formation initiale des enseignants

Sandrine Grosjean * ¹

¹ Changements pour l'égalité (CGé) – Chaussée de Haecht, 66 1210 Bruxelles, Belgique

À l'heure où la prolongation de la formation des enseignants semble se concrétiser, CGé se questionne sur les accents à mettre pour que les futurs enseignants soient mieux aptes à lutter contre les inégalités.

Une enquête a été réalisée auprès des formateurs d'enseignants dans différentes Hautes Écoles. Il en ressort que le public qu'elles accueillent semble de plus en plus en difficulté, tant au niveau des finances et de l'insertion sociale que des capitaux culturels nécessaires à la réussite des études.

Face à ces inégalités au sein même de leurs étudiants les Hautes Écoles ont des regards et des grilles d'analyse différentes, de ce fait, leurs stratégies pour permettre à chacun de réussir sont différentes, même si dans le concret des organisations on peut retrouver des dispositifs similaires. Certaines se soucient principalement de combler le handicap de départ, d'autres mettent en place des dispositifs pour permettre à leurs élèves d'apprendre le métier d'étudiant, d'autres encore se focalisent sur le fait d'augmenter les compétences des futurs enseignants. Enfin certaines rêvent de pouvoir accomplir un " poirier pédagogique " en accueillant les élèves tels qu'ils sont et en quittant la perspective de " l'étudiant doit être capable de... " à l'entrée de la formation.

Après cela, il est important de voir également ce que font les Hautes Écoles pour sensibiliser leurs étudiants aux inégalités dans les classes qu'ils rencontreront dans leur future profession. Pour analyser ces dispositifs nous avons mis en regard les attentes des apprenants de Lire et Écrire vis-à-vis des enseignants, ainsi que les ruptures nécessaires à l'entrée dans le métier, face à quelques dispositifs existants.

En conclusion, il nous a paru important de montrer quelles étaient les conditions nécessaires pour former des enseignants réellement capables de lutter contre les inégalités, c'est-à-dire ayant eu l'occasion de faire les déplacements identitaires nécessaires à un réel changement d'attitude. Nous pointons différentes conditions de sécurité pour que cela puisse se faire, une des principales étant une solide formation des accompagnateurs dans le cadre des Hautes Écoles. Il faut des formateurs qui soient capables de soutenir des étudiants dans des vécus émotionnels parfois forts et en même temps d'évaluer et de certifier la compétence de ces personnes en matière d'enseignement. Cela demande un travail de décentration important, qui devrait se faire dans le cadre d'une formation spécifique. Par ailleurs, nous pensons qu'il faudrait, comme pour beaucoup d'autres métiers, envisager une certification externe à la Haute École.

*Intervenant

Mots-Clés: Formation initiale, inégalité, formation de formateurs

Un service citoyen intégré dans la formation des enseignants

Christine Partoune, * ¹ Hervé Bernard, † ¹ Gilles Meunier ‡ ¹

¹ Haute Ecole libre mosane (HELMo) – Mont Saint Martin, 41, Liège, Belgique

L’Helmo Sainte-Croix mène une recherche-action intitulée Extramuros, qui s’inscrit dans la perspective de la réforme de la formation des enseignants. Les enseignants-chercheurs sont partis du constat suivant : le milieu proche de l’école, souvent jugé à tort comme ordinaire et sans intérêt, est de moins en moins exploité par les enseignants du primaire, même en milieu rural, où il est pourtant beaucoup plus facile d’envisager des sorties. Le manque d’ancrage territorial local des enseignants est notamment pointé du doigt comme un facteur explicatif.

Extramuros vise à nourrir la réflexion sur les changements structurels et pédagogiques à apporter dans le nouveau curriculum pour que les enseignants du primaire deviennent des professionnels davantage ancrés dans le territoire où leur école est implantée et davantage sensibles à l’importance de développer chez l’enfant une relation profonde à l’environnement qui l’entoure.

Démarrée en 2014, la première phase de recherche a permis de poser un cadre de références en matière d’apprentissages extramuros à l’école primaire par le biais d’une revue des littératures francophone, anglo-saxonne et germanophone réalisée par Anne-Catherine Grodos (Institut d’Eco-pédagogie), qui a abouti à une synthèse sur les bénéfices et les freins de l’extramuros à l’école primaire.

Le second volet de la recherche a permis d’établir un relevé et une analyse qualitative d’un certain nombre de pratiques existantes de formation à l’extramuros pour les enseignants du primaire, en Belgique francophone ou ailleurs, et d’en dégager des recommandations pour un curriculum de formation. Parmi celles-ci, figure l’importance de proposer un dispositif de formation innovant, susceptible de transformer nos étudiants en profondeur, qui favorise l’ouverture culturelle, l’autonomisation et une citoyenneté responsable agissante ancrée dans le territoire. À cet égard, les dispositifs de formation fondés sur l’apprentissage par le service citoyen, qui existent sous différentes formes et appellations au Canada, aux USA, en France, en Allemagne et également en Belgique, sont apparus comme particulièrement prometteurs.

Le troisième volet de la recherche consiste en particulier à mettre au point et tester, en 2016-2017, un module de formation initiale fondé sur l’apprentissage par le service communautaire. Concrètement, des étudiants de 3ème Bac instituteurs primaires ont réalisé un stage de cinq mois à temps plein – 30 ECTS, durant tout le premier quadrimestre de cette année académique, dans deux structures partenaires de la Haute École qui participent à des actions de gestion et de protection de l’environnement en Région wallonne.

*Intervenant

†Intervenant

‡Intervenant

Ce sont les résultats provisoires de ces 2,5 ans de recherche qui seront présentés dans cette communication.

Mots-Clés: citoyenneté responsable, ancrage territorial, écostage.

Décoder les verrous d'apprentissage d'une discipline

Dominique Verpoorten *¹, Julie Devyver *

, Pascal Detroz

¹ verpoorten (ifres) – Belgique

Résumé : L'ULg conduit jusque fin décembre une expérience pilote avec 5 enseignants. Elle vise à estimer le potentiel didactique et pédagogique d'un travail sur les verrous d'apprentissage (traduction délibérément adaptée de "bottleneck") pour lutter contre l'échec, ou plutôt pour relever le défi de l'intégration intellectuelle du plus grand nombre.

Communication : Cette communication livre les premiers résultats d'un projet pilote mené à l'université de Liège avec la collaboration de 5 enseignants sur le décodage des verrous d'apprentissage. Le terme "verrou d'apprentissage" désigne les opérations intellectuelles indispensables à la maîtrise d'une notion, d'une démarche, d'un exercice ou d'une attitude et qui posent problème, de manière lancinante, à un grand nombre d'étudiants. La démarche des verrous d'apprentissage sonde une cause possible de ces verrous : l'explicitation insuffisante de certaines de ces opérations intellectuelles, si automatisées par l'enseignant-expert qu'il ne les "déplie" pas pour les étudiants alors qu'elles représentent pour un novice un élément indispensable de progression vers l'expertise. La méthode pour identifier ces verrous disciplinaires est a) un entretien d'explicitation filmé, b) revisionné séparément par l'enseignant et le conseiller pédagogique, c) une confrontation des observations. Sur base de ces trois étapes, le conseiller et l'enseignant décident ensemble du traitement qu'il convient de réserver aux verrous repérés. A l'heure de remettre ce résumé, 5 enseignants se sont prêtés à l'entretien et sont dans la phase de revisionnage de celui-ci. Au moment de l'ABC-day, les 3 étapes auront été parcourues par tous et la communication rendra compte des résultats obtenus quant à 1) l'identification didactique des verrous, b) la réception de ce type de démarche par les 5 enseignants (perceptions positives et réticences), c) les stratégies de traitement envisagées.

La communication a un rapport direct avec l'axe 2 (les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage). Les verrous d'apprentissage, issus du décalage qui peut exister entre ce qui est enseigné par les experts et ce qui devrait être enseigné pour que les étudiants novices progressent dans la voie de l'expertise, peuvent, de façon invisible et involontaire, intervenir dans un processus menant à la relégation d'étudiants. Le dispositif présenté a été construit (Pace & Middendorf, 2004 ; Pace, 2016) dans la perspective d'atténuer l'effet de ces "non-dits" du contrat didactique, au bénéfice de tous les étudiants, et en réinvestissant d'emblée et d'abord le temps du cours plutôt que des dispositifs supplémentaires de remédiation, même si ceux-ci peuvent aussi constituer un output du projet, lorsque certains verrous ont été bien circonscrits.

*Intervenant

Références

D. Pace & J. Middendorf, *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking*, 2004.

D. Pace & J. Middendorf, *The Decoding the Disciplines Paradigm: Higher Education as if Students Really Mattered*, 2016 (sous presse).

Mots-Clés: Verrous d'apprentissage – Décodage des disciplines – Traitement de l'échec

Former les futurs enseignants en collectif acculturant leur permet-il de "faire société" ?

Grégory Voz * ¹

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

Depuis plusieurs générations, les pédagogies institutionnelle et Freinet poursuivent des objectifs de collectivité, autant, que ceux d'apprentissage de contenu et de développement personnel. L'introduction de cet ABC-Day suffit à rappeler combien cet objectif est toujours, ou plus encore, actuellement pertinent.

Depuis 13 ans maintenant, la formation des AESI en sciences Humaines de HELMo se fait dans un système explicitement inspiré de ces pédagogies, global et cohérent, ce qui en fait un dispositif performant (Voz et Cornet, 2010), même si nous vivons bien sûr des échecs et incidents critiques (Cornet, 2012). Ainsi nous y formons des enseignants par ces pédagogies, et non pour qu'ils les mettent en place, même s'ils le peuvent évidemment. L'un de nos objectifs est d'instituer au sein de leurs trois années un collectif acculturant pour permettre à chacun de se (trans)former pour devenir enseignant. (Cornet & al. 2015). Cet objectif est déclaré, rappelé et sa mise en œuvre est visible et présente, le cadre est affirmé (Vabre, 2005).

La transformation identitaire espérée est aussi qu'ils deviennent des enseignants (et des acteurs en-dehors de l'enseignement) avec des convictions qui les poussent à agir pour plus d'égalité et moins d'exclusion, notamment via des pratiques de pédagogie institutionnelle, mais pas uniquement. Une question essentielle demeure : *Y parvenons-nous ?*

Sachant que ce système seul ne permet pas toujours aux jeunes enseignants de mettre à l'œuvre leurs convictions une fois dans leur emploi, comme nous l'avons écrit concernant la différenciation (Robinet & Voz, 2013) nous souhaiterions répondre à la question ci-dessus en vérifiant trois hypothèses.

1. Les étudiants en dernière année de cette formation sont capables de créer en stage des dispositifs favorisant le "faire société" (ou au contraire ne proposent rien de particulier.)
2. Les étudiants de dernière année de formation participent activement à faire société en dehors de leur pratique de stage (ou au contraire n'agissent pas de manière particulière.)
3. Ceux qui participent à faire société en stage et/ou en-dehors le font aussi parce qu'ils sont issus de cette formation (ou agissaient déjà ainsi avant ou parallèlement.)

Pour le vérifier auprès des 16 étudiants de Bloc3, nous emploierons un dispositif qualitatif, herméneutique (De Champlain, 2011, Van Der Maren, 2011) passant par une rédaction personnelle

*Intervenant

suivant leur premier stage long (3 semaines), suivi d'une description de ce qu'est "faire société" illustrée d'exemples issus de leur formation de 3 années. Une seconde rédaction à propos de leurs pratiques de stage et en-dehors servira alors de recueil de données, confronté aux observations des formateurs durant ce stage. La comparaison entre les deux rédactions permettra de distinguer l'évolution de la compréhension de ce qu'est "faire société". Enfin après une analyse des deux premières hypothèses, les étudiants "faisant société" seront individuellement interrogés sur l'origine déclarée de leur propension à agir ainsi.

Références

Cornet, J. (2012) Faire Tribu ? *Traces de Changements*, 204. février 2012 www.changement-egalite.be/spip.php?article2440

Cornet, J, Thiry, M. & Voz, G. (2015). Se (trans)former comme enseignant(s) : travailler l'habitus dans un collectif acculturant. in Giauque, N. & Tieche-Christinat, Ch. (dir.) (2015). *La pédagogie Freinet, Concepts, valeurs, pratiques de classe*. Chroniques Sociales.

De Champlain, Y. (2011). L'écriture en recherche qualitative: le défi du rapport à l'expérience. *Les actes*, 51.

Robinet, S & Voz, G. (2014) Peut-on former des enseignants différenciateurs ? in *Education et formation*, e-302. Université de Mons-Hainaut. <http://revueeducationformation.be/>

Vabre, J-P (2005). Faire société. *Empan* 4/2005, n° 60. p. 116-122

Van der Maren, J. M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches Qualitatives - Hors-Série*, 3, 4-23.

Voz, G. & Cornet, J. (2010). Comment former des futurs enseignants réflexifs. *Education & Formation*, e-294. Université de Mons-Hainaut. <http://revueeducationformation.be/>

Mots-Clés: Collectif acculturant, pédagogie institutionnelle, recherche qualitative

Les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage

Quand le jugement des enseignants à propos du succès de leurs élèves au début de l'année scolaire influence leurs résultats fin d'année : le pouvoir des attentes est-il relatif en fonction des caractéristiques des élèves et des enseignants ?

Alejandra Alarcon * ¹, Emilie Martin ², Julien Danhier ³, Dirk Jacobs ³

¹ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie GERME, bur. S14-216 avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (BELGIUM), Belgique

² Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie GERME, bur. S14-206 avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (BELGIUM), Belgique

³ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie - GERME - S.14.105 Avenue Jeanne, 44 - CP124 B-1050 Bruxelles, Belgique

Depuis l'expérience de Rosenthal sur l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968), les attentes des enseignants comme prophétie auto-réalisatrice a largement été étudiée en sciences psychologiques et de l'éducation. Après 50 ans de recherche, cet "effet-maître" doit être encore étudié de manière approfondi afin d'en contrer ses effets négatifs. La revue de littérature de Jussim et Harber (2005) conclue que l'effet est susceptible à de grandes variations si des variables contextuelles sont prises en compte. Dans ce papier, nous tentons de répliquer des résultats antérieurs (Hinnant, O'Brien, & Ghazarian, 2009; McKown & Weinstein, 2002; Jussim, Eccles, & Madon, 1996; Sorhagen, 2013; Speybroeck et al., 2012) qui montrent le rôle modérateur des caractéristiques des élèves (SES, niveau académique préalable) sur l'impact que les attentes des enseignants peuvent avoir sur le résultat de leurs élèves. Plus spécifiquement pour notre étude, nous prédisons premièrement que le jugement des enseignants quant au succès actuel et futur de leurs élèves (déclaré en début d'année scolaire) aura une influence sur les résultats en mathématiques de leurs élèves au CE1D, au-delà des autres éléments pouvant influencer ces résultats (par exemple, niveau académique préalable des élèves, motivation, statut socio-économique, composition de la classe). Deuxièmement, nous prédisons que les attentes des enseignants quant au succès de leurs élèves auront un plus grand impact sur les résultats des élèves désavantagés (statut socio-économique et niveau académique préalable bas). Afin de tester nos hypothèses, nous allons réaliser une analyse multi-niveau sur des données récoltées pendant l'année scolaire 2015-2016, rassemblant un échantillon de 106 écoles, représentatives de la Fédération Wallonie Bruxelles, leurs enseignants de mathématique de 2e secondaire (N = 300), et leurs élèves (N = 12570). Notre troisième hypothèse aura pour objectif d'investiguer les caractéristiques des

*Intervenant

enseignants en tant que variable modératrice. Nous prédisons que dans les cas où les enseignants partagent les mêmes caractéristiques stigmatisantes de leurs élèves, leurs attentes auront moins d'impact sur les résultats futurs de leurs élèves désavantagés. Ayant deux points de mesure des attentes déclarées des enseignants, en début et en fin d'année scolaire, nous allons dans un quatrième temps explorer au niveau enseignant, les éléments qui permettraient de faire évoluer leurs attentes au cours de l'année scolaire.

Mots-Clés: effet Pygmalion, effet, maître, CE1D, mathématiques, analyse multi, niveaux, prophétie auto, réalisatrice

Des simulations parlementaires à destination de futurs enseignants du secondaire supérieur et de futurs pédagogues

Ariane Baye ¹, Nathalie François ^{*†}, Aurore Michel[‡]

¹ Analyses et Interventions dans les domaines du Décrochage et de l'Exclusion (AIDE) – Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation Département des Sciences de l'Éducation Quartier Agora Place des Orateurs, 2 (Bât. B32) 4000 Liège (Sart-Tilman), Belgique

Cette communication exposera un dispositif de simulations parlementaires, inspiré du Parlement Jeunesse de la Fédération Wallonie Bruxelles, rassemblant des étudiants issus des masters à finalités didactiques et AESS ainsi que des étudiants issus du master en Sciences de l'Éducation. Le dispositif s'inscrit dans celui d'un apprentissage coopératif dans des contextes de classes socialement et culturellement hétérogènes. Il vise différents objectifs et notamment de placer les étudiants en situation de vivre une tâche de haut niveau où l'hétérogénéité et la diversité sont nécessaires pour atteindre le but poursuivi, en l'occurrence, l'élaboration et l'amendement et le vote de décrets portants sur différentes facettes de l'enseignement. Des objectifs corollaires, davantage politiques, sont également poursuivis. En effet, l'immersion dans un processus législatif est susceptible d'améliorer, chez les étudiants, leurs attitudes relatives à la politique et leur connaissance du système démocratique. Le dispositif vise également à faire converger des curriculums de futurs professionnels de l'éducation dans la mesure où il rassemble des étudiants en master en sciences de l'éducation ainsi que les futurs agrégés ou masters à finalité didactique.

Dispositif

Dans le cadre d'un cours obligatoire de leur cursus, les étudiants du master en Sciences de l'Éducation sont invités à construire, notamment sur la base de recherches scientifiques, des décrets portants sur différents aspects de l'enseignement, par exemple, le redoublement, l'aide à la réussite, les rythmes scolaires, la mixité sociale... Les décrets sont présentés et votés lors de deux journées de simulations parlementaires où la députation est composée des étudiants des masters à finalité didactiques et AESS. La première journée est essentiellement consacrée à un travail en commission au sein de laquelle un décret est discuté et amendé. La seconde journée se déroule en séance plénière et amène les députés à se prononcer sur quatre décrets travaillés la veille en commission. Ceux-ci font encore l'objet d'éventuels amendements et sont alors votés.

Les échanges, qu'ils soient tenus en commission ou en séance plénière, sont régulés par un ensemble de règles. Ainsi, les députés sont invités à tenir des débats constructifs visant l'amélioration du décret travaillé. Que ce soit en séance plénière ou en commission, un président organise les échanges en gérant la prise de parole, en faisant respecter un couloir de communication et en veillant à proscrire les adresses personnelles.

*Intervenant

†Auteur correspondant: n.francois@ulg.ac.be

‡Auteur correspondant: aurore.michel@ulg.ac.be

Ce processus prend la forme d'une situation volontairement non authentique (simulation) mais le caractère très codifié est justement un élément de gestion de l'hétérogénéité que les étudiants sont invités à analyser en vue d'une transposition dans leur activité professionnelle.

Mots-Clés: formation des enseignants, simulations parlementaires, hétérogénéité

Analyse de la construction de savoirs à l'école primaire en formation historique à partir de textes de vulgarisation.

Evi Belsack * 1,2

¹ Centre de recherche en Sciences de l'Éducation (CRSE) – Université libre de Bruxelles, avenue F.D. Roosevelt, 50 1050 Bruxelles CP 186, Belgique

² Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France

A l'heure où les écrits et les documents de différentes formes sont disponibles pour chacun, cette recherche vise à investiguer les rôles que jouent ces documents informatifs dans les apprentissages scolaires en formation historique, qu'ils interviennent comme ressources ou appuis ou qu'ils apparaissent comme concurrents des savoirs (compris ici comme savoir scientifique (Legroux, 1981 ; Astolfi, 1992) dans une discipline constituée et s'oppose aux informations et aux connaissances) et compétences à acquérir.

Les visées politiques de l'enseignement de l'histoire et les enjeux en termes de citoyenneté liés à l'apprentissage de cette discipline sont d'autant plus importants dans cette période fortement marquée par l'obscurantisme, le repli sur soi et la montée en puissance de valeurs conservatrices parfois contraires aux idéaux d'égalité et de justice.

La présente recherche porte sur la formation historique à l'école primaire. Elle vise à comprendre comment s'y construisent le savoir historique, les textes de savoirs correspondants, en lien ou non avec des textes et des documents dont les structures et les intentions sont bien différentes des textes historiques scientifiques. Nous analyserons comment s'y prennent les enseignants pour permettre la construction de démarches et de savoirs historiques auprès de leurs élèves et dans quelle mesure ils s'appuient sur des documents de vulgarisation pour cela ; nous chercherons comment les élèves considèrent les textes et les savoirs construits lors de ces séances par rapport aux documents disponibles par ailleurs.

Ainsi, dans un premier temps, un état des lieux sous forme d'observation sera effectué dans une visée exploratoire. Ensuite, le travail sera poursuivi en recherche collaborative afin d'expérimenter, en séquences forcées (Orange, 201), diverses pistes de travail et d'en analyser les processus et les résultats.

Le langage étant un média fortement prégnant dans les situations scolaires et l'acquisition de savoirs, à la fois comme support de la pensée et comme source de malentendus socio-culturels (Jaubert et Rebière 2005 ; Bautier & Rayou 2009) une attention particulière lui sera portée pour comprendre la construction des savoirs effectuée en classe.

A contre-courant des recherches qui veulent montrer comment construire un savoir et à partir de quels outils, la présente proposition est d'observer, d'analyser, de co-construire des situations

*Intervenant

d'apprentissage dans le but de comprendre le fonctionnement des classes et d'explorer le champ des possibles didactiques.

Mots-Clés: construction de savoirs, vulgarisation, histoire

Représentations et vécus de l’interculturalité dans l’enseignement secondaire en Belgique francophone

Sephora Boucenna ^{*† 1}, Anne-Françoise Santy ^{* ‡}

¹ Université de Namur - Département Education et technologie – 61, rue de Bruxelles 5000 Namur, Belgique

Dans un contexte de tension entre d’une part, un mouvement de mondialisation et de centralisation et les craintes d’homogénéisation et de normalisation leur étant associées et d’autre part, les crispations des identités nationales, voire régionales (Vatz Laaroussi et Gélinas, 2013, p. 4), l’interculturalité apparaît comme une des réponses que les acteurs sociaux construisent face aux mutations sociales qu’ils vivent et à la complexité qu’ils rencontrent. Si la question de l’interculturalité fait aujourd’hui beaucoup parler d’elle et que l’école est souvent mandatée pour la traiter en son sein, que ce soit en l’intégrant directement dans les contenus de l’enseignement ou dans la gestion du vivre ensemble dans l’établissement scolaire (e.g. Décret Missions, 1997 ; Commission du Dialogue Interculturel, 2005 ; Décret Education à la Citoyenneté, 2007 ; Assises de l’interculturalité, 2010), elle nourrit une richesse sémantique qui s’incarne par des usages variés, voire antagonistes selon les acteurs qui s’en emparent (acteurs éducatifs ou chercheurs), produisant ainsi un flou fonctionnel. Nous relevons que les recommandations et les prescrits légaux associent à la notion d’interculturalité d’autres notions telles que démocratie, citoyenneté, diversité culturelle, dialogue ou encore ouverture. Ces notions s’inscrivent le plus souvent dans le registre idéologique et traduisent des intentions de transformation de l’environnement. Mais au-delà de ces prescrits, comment les personnes vivent-elles au quotidien la question de l’interculturalité ? Quelles réalités sont concernées et qu’est-ce qui se joue pour elles ? Pour comprendre les enjeux qui meuvent les acteurs scolaires, les chercheuses se sont penchées sur les représentations de ceux-ci, en s’intéressant à leur activité. En effet, il s’agit de comprendre, et ce au-delà de discours marqués par des effets de désirabilité sociale, ce que la notion d’interculturalité convoque comme situations vécues. Pour y parvenir, le recueil a été construit dans des méthodologies qui s’inspirent directement des dispositifs d’analyse des pratiques professionnelles. Les matériaux recueillis sous forme d’enregistrement audio des séquences ont été retranscrits pour être analysés par catégorisation conceptualisante.

Après avoir présenté la question de recherche et les méthodologies mobilisées, nous présenterons les produits de cette recherche qui se déclinent en 1) catégories descriptives des critères qui constituent la différence dans le chef des sujets (sept établissements d’enseignement secondaire) ayant participé au recueil, 2) des catégories compréhensives d’une déclinaison de la différence qui s’émancipe des catégories descriptives pour se complexifier, 3) des constats sociologiques et des hypothèses explicatives des rapports des sujets à l’interculturel, 4) des démarches et des outils d’action (inspirées de la démarche et de l’éducation interculturelles (Abdallah-Pretceille, 2011,

*Intervenant

†Auteur correspondant: sephora.boucenna@unamur.be

‡Auteur correspondant: anne-francoise.santy@unamur.be

2013), pour poursuivre le travail avec les établissements scolaires intéressés par la problématique.

Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. (2011), " La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme ", *Lingarum Arena*, vol. 2, p. 91-101.

Abdallah-Preteceille, M. (2013), (4e éd.), *L'éducation interculturelle*, Paris, Que sais-je, PUF.

Décret Education à la Citoyenneté (2007), " Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française ", Fédération Wallonie-Bruxelles.

Décret Missions (1997), " Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. ", Fédération Wallonie-Bruxelles.

Rapport final de la Commission du Dialogue interculturel (2005), " Chapitre 6 : L'interculturalité à l'école ", p. 83-92.

Rapport final des Assises de l'interculturalité (2010), " Chapitre 1 : Enseignement ", p. 28-52.

Vatz Laaroussi, M. et Gélinas, C. (2013), " Les diversités au cœur de la recherche interculturelle : vers de nouvelles perspectives ", *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 3(1), p. 3-8.

Mots-Clés: Interculturalité, diversité culturelle, différence, analyse de l'activité

Transformation de pratiques : l'approche interactive au service de la co-construction des savoirs et de la coopération entre tous les enfants et entre les adultes ? Cas de classes maternelles.

Florence Capitaine *[†] ¹, Catherine Bosmans *[‡], Martine Chantraine *[§],
Patricia Van Linden *[¶]

¹ Haute Ecole Pédagogique de la Ville de Liège- Département préscolaire – Belgique

Notre démarche pédagogique s'appuie sur les travaux du CRESAS (1991) qui a fondé la pédagogie interactive dans les années 70 et qui poursuit ses travaux à travers un réseau d'équipes européennes (IEDPE, 1989) dont la finalité est " *de développer les potentialités de tous les enfants et de lutter ainsi contre les exclusions, l'échec scolaire et l'illettrisme* " (Stambak, 1994).

En pratique, elle met en œuvre et développe l'*approche interactive*, approche constructiviste et interactionniste des apprentissages. " *Son objectif est d'assurer à tous les enfants, y compris ceux rencontrant le plus de difficultés, des conditions d'apprentissage optimales permettant à chacun de progresser à son rythme dans un climat d'écoute et de solidarité* " (Capitaine, F. 2014).

Nous présenterons notre dispositif d'accompagnement des acteurs éducatifs à cette innovation au sein de l'école maternelle. Plus particulièrement, nous tenterons d'expliquer *comment et pourquoi il a déclenché l'engagement de différents enseignants, au sein de contextes variés, dans la transformation des pratiques*.

Il s'agira aussi, au travers d'analyse de cas précis, de mettre en lumière les rôles et fonctionnements des différents acteurs scolaires engagés dans ces innovations en entrant dans un processus d'apprentissage cognitif et de développement professionnel comme l'explique la sociologie de la traduction (Callon, 1999). " *Selon la sociologie de la traduction, la fonction du chercheur dans le " transport des connaissances " peut être " dans sa contribution à la généralisation des savoirs locaux produits par les études de cas " qui sont à multiplier, et qui consistent à " observer et pister les acteurs dans le détail de leurs faits, propos et gestes* " (Mouvet, 2009).

Outre ce dispositif d'accompagnement, nous expliquerons comment l'approche interactive, en agissant sur les conditions relevées par ces acteurs, a favorisé le développement d'un " *vivre ensemble* " constructif et serein entre les enfants d'une part, entre les adultes et les enfants d'autre

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: Florence.capitaine@hel.be

[‡] Auteur correspondant: Catherine.Bosmans@hel.be

[§] Auteur correspondant: Martine.Chantraine@hel.be

[¶] Auteur correspondant: Patricia.Vanlinden@hel.be

part, et entre les adultes eux-mêmes.

Cette expérience met en évidence de façon concrète et observable, grâce à des enregistrements vidéos, des micro-analyses séquentielles et aux discussions s'y rapportant, que tous les enfants -même les plus taiseux, les plus discrets, les plus inattentifs ou ceux dont on dirait qu'ils sont " en décrochage " - s'engagent ensemble dans des projets intellectuels et sociaux qui correspondent à leurs besoins de développement.

Les analyses qui en découlent provoquent de façon avantageuse un changement de regard de l'enseignant sur chacun des enfants, ce qui enclenche un *climat de confiance réciproque* au sein de la classe. Il n'est plus question pour l'enfant d'avoir peur de l'échec ni de souffrir de la non-considération de l'adulte ou même d'autres enfants envers lui. Les conditions de travail des enfants et de l'adulte ainsi que celles de la vie du groupe-classe ainsi instaurées et régulées deviennent favorables à la co-construction *spontanée et provoquée* des savoirs et à des attitudes de coopération entre tous. L'approche interactive devient instituée.

Et si ces conditions, tant pour l'adulte que pour les enfants, pouvaient rejaillir sur ce qui ferait société demain ?

Capitaine, F. (2014). *L'approche interactive au service de l'apprentissage de tous les enfants* In Degraef V. Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Bruxelles : FRB.

Cresas (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF/INRP.

Cresas (2000). On n'enseigne pas tout seul. A la crèche, à l'école, au collège, au lycée. Paris : INRP.

L'Homme, R. & Fleury J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. Entretien avec Michel Callon. Recherche et Formation, n° 31. Lyon : ens/édition électronique.

Mouvet, B. (2009). Construire des réseaux porteurs d'innovation scolaire. Liège : Presses Universitaires, p. 13.

Stambak, M. (1999). *Donner à tous envie d'apprendre : cheminement et découvertes de l'équipe du Cresas*. Revue française de Pédagogie, n°123, p. 7-16.

Mots-Clés: Approche interactive – régulation des pratiques – enseignement maternel

L'analyse des réseaux en géographie au service de l'agir communicationnel et du développement de l'identité des élèves, futurs citoyens. Comment créer des séquences d'enseignement/apprentissage à partir d'un cadre conceptuel élaboré sur la base de 5 axes de réflexion ?

Martine Colémont ^{*† 1}, France Monoyer ^{* ‡ 1}

¹ Haute Ecole de la Ville de Liège - Catégorie pédagogique (HEL) – Rue Hazinelle, 2 4000 Liège, Belgique

Notre intérêt s'est porté sur la présentation d'un travail collaboratif et interdisciplinaire au sein de la HEL. Celui-ci a pour but d'apprendre aux futurs instituteurs, à créer des séquences d'apprentissage en géographie qui développent des compétences citoyennes.

Notre cadre théorique s'appuie, entre autres, sur le développement des compétences citoyennes passant d'une perspective " Je/Nous " à une perspective " Pour Nous Tous " (Hansotte, 2005)[1].

La citoyenneté implique que nous soyons conscients d'appartenir à une communauté de personnes vivant au sein d'une société dont la complexité est croissante. L'individu fait partie d'entités de plus en plus grandes et son mode de fonctionnement n'est plus déterminé uniquement par les réalités locale, régionale ou nationale mais de plus en plus par des structures et des mécanismes à l'échelle mondiale. Il nous a donc semblé nécessaire de familiariser les futurs enseignants ainsi que les enfants à des mécanismes relevant du domaine socio-économique, qui couvre notamment des aspects tels que le travail, l'éducation à la consommation, le rôle des pouvoirs publics, le bien commun, ...

" L'affirmation politique dont il s'agit lorsqu'on parle de compétences citoyennes reposerait sur la constitution d'un " pour Nous Tous ", résultat de la conjonction d'un " pour Nous " territorialisé (" Nous ", c'est toi et moi, c'est notre groupe social, notre quartier, notre village, notre pays,..., ici, hier, aujourd'hui et demain) et d'un " pour Tous " déterritorialisé (ils, elles, eux, ici et ailleurs, hier, aujourd'hui et demain) (Hansotte, 2005) "[2].

" La géographie se trouve ainsi être au service de la lucidité et de l'esprit critique qui éclairent les choix des hommes quant à l'avenir de " leur " espace. " (Best & Co, 1983)[3]

*Intervenant

†Auteur correspondant: martine.colemont@hel.be

‡Auteur correspondant: france.monoyer@hel.be

Nous avons élaboré ensemble une démarche méthodologique sur laquelle s'appuie les étudiants futurs enseignants pour créer leurs séquences didactiques. Elle s'articule autour de 5 axes :

Axe 1 : identifier la finalité poursuivie en regard de la discipline abordée.

Axe 2 : préciser la démarche privilégiée dans l'activité proposée aux élèves en répondant à ces questions : " Où ? " et " Pourquoi là et pas ailleurs ? " (Mérenne 2012)[4]

Axe 3 : cibler les apports chez les élèves: l'agir communicationnel (Habermas[5] pratiques d'expression et d'échanges avec les pairs) le développement de l'identité personnelle (Bruner[6]).

Axe 4 : donner du sens aux apprentissages. Piaget[7] identifie deux grands types de connaissances :

le comprendre ou les pratiques d'intelligibilité

le réussir ou l'agir instrumental.

Axe 5 : élaborer les outils principalement travaillés dans l'activité proposée.

Nous avons finalisé notre réflexion sous la forme d'un tableau. En fonction des aspects sollicités dans les différentes séquences d'activités, les cases du tableau sont activées.

Après cette clarification du cadre conceptuel dans lequel nous désirions inscrire nos séquences d'activités, nous avons construit des activités concrètes destinées aux cycles 8-10 et 10-12 visant à développer des compétences citoyennes.

Les buts étaient :

- de sensibiliser et motiver les futurs enseignants à une approche de la géographie davantage ancrée dans les réalités du monde actuel en établissant des liens entre la vie des élèves et le reste du monde.

- de favoriser la conception de leçons plus ambitieuses et porteuses de sens en s'appuyant sur le tableau théorique " Cinq questions à se poser pour construire une bonne leçon de géo ".

Cité par C.Partoune, 2011. " Développer des intelligences citoyennes ? Plus facile à dire qu'à faire ! ", extrait d'un article du même titre publié dans Barbara Bader et Lucie Sauvé (2011). *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Presses de l'Université Laval. URL : <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article259>

Ibidem

Best, F., Cullier, F., Leroux, A. (1983). *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*. Paris : Armand Colin.

Mérenne, B. (2012). *Didactique de la géographie : organiser les apprentissages*. 2 édition. Bruxelles : De Boeck.

Cité dans Crahay, M. (2005). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. Liège : Cahier du service de pédagogie expérimentale.

Ibidem

Ibidem

Mots-Clés: Géographie, Didactique, Réseaux

Comment la motivation module le lien entre satisfaction du dispositif d'un MOOC et sa réussite : une comparaison d'étudiants sur campus vs. étudiants internationaux

Sophie Dandache ^{*† 1}, Pierre Baudewyns ¹, Reuchamps Min ¹, Nathalie Schiffino ¹, Mariane Frenay ¹

¹ Université catholique de Louvain (UCL) – Belgique

Les cours en ligne ouverts et massifs (MOOC), ont envahi le paysage éducatif ces dernières années (Class central Report, 2016). Ce nouveau dispositif contribue par différents moyens d'aboutir à l'objectif de la création d'une société démocratique et ouverte aux autres cultures. D'un côté les MOOCs permettent la démocratisation de l'éducation en offrant un accès gratuit à des cours enseignés par les meilleures universités. De plus, ils offrent un aperçu sur la diversité des façons qu'ont les différentes cultures d'aborder des sujets similaires. Cette ouverture culturelle s'illustre également à travers les espaces de paroles ouverts aux apprenants à travers le monde via différents outils tels que les forums. Finalement, les MOOCs luttent contre l'inégalité et/ou l'exclusion en ouvrant l'accès à l'entièreté de la matière aux étudiants ne pouvant se rendre aux cours. Mais aussi, en offrant une aide aux étudiants en difficulté ou souffrant de troubles de l'apprentissage. Grâce aux vidéos des MOOCs, les apprenants peuvent en effet apprendre à leur rythme en utilisant les fonctions de pause, retour en arrière ou encore afficher les sous-titres. Il est donc nécessaire d'approfondir nos connaissances sur ces nouveaux dispositifs. Or, les études portant sur la manière dont les étudiants les utilisent ou l'efficacité de ces dispositifs sont peu fréquentes. Notre objectif est d'étudier le lien entre la satisfaction des apprenants, leur perception du dispositif et leur réussite au MOOC.

Dans les modèles classiques de la persévérance et de la réussite (voir Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013), tant les variables individuelles (motivations, parcours antérieur) que celles du dispositif pédagogique (qualité du soutien de l'enseignant et des interactions) interagissent pour prédire l'engagement des étudiants dans leurs études. De même, les recherches sur les dispositifs hybrides (Deschryver & Charlier, 2014) ont pointé les facteurs pertinents pour un apprentissage autonome des étudiants. D'autres recherches axées sur les MOOCs (Khe Foon Hew, 2014) ont proposé les conditions des dispositifs MOOCs pour engager les étudiants dans l'apprentissage : l'information, les ressources, les interactions, l'apprentissage actif, le suivi fréquent et faire des liens utiles.

Partant de ces travaux, nous testerons un modèle prédictif de la réussite à un MOOC (participation, résultats partiels et finaux) à partir de la motivation des étudiants à s'inscrire, de leur

*Intervenant

†Auteur correspondant: spohie.dandache@uclouvain.be

perception des caractéristiques du dispositif et de leur satisfaction.

Ceci se fera dans le contexte particulier d'un MOOC développé à l'UCL : " Introduction aux Sciences Politiques ". Cette partie MOOC est alors accessible en ligne au tout-venant mais fait également partie, pour les étudiants sur le Campus et inscrits à ce cours, de leur dispositif de formation, dans une logique de classes inversées. 226 participants ont répondu à des questionnaires pré- et post MOOC. Ces enquêtes comprenaient des questions liées aux raisons qui ont poussé les participants à s'inscrire au cours, à leur satisfaction du cours en général et à leur perception des différentes caractéristiques du dispositif (vidéos, quizz, accompagnement pédagogique, etc.). En outre, nous disposons de trois mesures de performance : leur taux de participation active, les résultats aux examens partiels et à l'examen final.

Une analyse par cluster a permis de voir que les étudiants sur campus n'étaient pas les seuls à être motivés par l'obtention d'un certificat. Par le biais d'analyses factorielles, trois facteurs représentatifs du dispositif des MOOCs ont pu être dégagés : la charge de travail, l'évaluation et la conception. Une comparaison de moyennes n'a pas montré de différences significatives quant à l'appréciation du dispositif chez les deux groupes. Des analyses en pistes causales ont par contre démontré, comme attendu, que le lien entre l'appréciation de certains éléments du dispositif et la réussite diffère entre les groupes. La comparaison des deux groupes sera explorée plus en détails. Les limites et perspectives seront développées en termes de recherche et d'implications pédagogiques.

Mots-Clés: MOOCs, satisfaction, compétence

”Faire société” grâce à la didactique de l’oral

Lindsay Dehantschutter *† 1

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

Pouvoir communiquer avec autrui de manière appropriée reste l’outil privilégié à toute ouverture aux autres et aux cultures. Or, comme l’affirme Perrenoud (1991), pour pouvoir communiquer, il faut maîtriser l’oral. La position de Revol (Coutty, 1999), à propos du langage, tend à démontrer que celui-ci est un outil permettant de ” faire société ”. De fait, il affirme que sans le langage, il ne peut exister de droit à l’expression, et donc d’accès à la citoyenneté. Cependant, comme le stipule Revol (Coutty,1999), le droit à l’expression n’est pas un dû, il se conquiert. ” *Il s’agit aussi de faire que ces moyens soient conquis, disons soient acquis, par les citoyens dès leur plus jeune âge* ” (Revol cité par Coutty, 1999, p.2). Cette notion de ” plus jeune âge ” fait écho aux différentes études (Capuano & al., 2001 et Sylva & al., 2004) ayant démontré l’importance de la fréquentation de l’école maternelle pour le développement social de l’enfant. En prenant en considération ces deux concepts favorisant la socialisation, c’est-à-dire d’un côté le langage et de l’autre l’école maternelle, il est pertinent de s’intéresser au lien qui les unit : la transmission de la compétence langagière à la maternelle. Pour ce faire, on peut se référer aux données récoltées dans le cadre d’une étude (Dehantschutter, 2016) visant à analyser les effets de la fréquentation de l’école maternelle sur les résultats en première année primaire. Celle-ci a établi une corrélation entre le taux de fréquentation en première maternelle et les résultats en français en première année primaire. Afin d’approfondir ce résultat, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de six enseignantes de première maternelle dans le but d’analyser les pratiques langagières de celles-ci à partir de la didactique de l’oral de Grandaty. Les deux grands principes de cette théorie sont, d’un côté la mise en place d’une pédagogie du langage par l’enseignant, et de l’autre l’acquisition d’un langage d’évocation par l’enfant. Concernant la pédagogie du langage, il a été constaté que les enseignantes de première maternelle interrogées instaurent en classe un climat propice aux interactions et affirmaient mettre en œuvre une gestion pédagogique des interactions permettant à chaque enfant d’obtenir un temps de parole, d’être soutenu dans cette parole par des encouragements, des stimulations et des félicitations, mais aussi d’être respecté et écouté par les autres. Du point de vue de l’acquisition d’un langage d’évocation, les enseignantes ont affirmé travailler avec leurs élèves les trois variables indispensables pour rendre leur discours intelligible pour autrui, c’est-à-dire les personnes, le temps et l’espace (Hernu & Heudre, 2011, p. 48-49). Malgré le fait que cette analyse s’est uniquement basée sur des entretiens et qu’elle mériterait d’être approfondie par des observations sur le terrain, on peut tout de même supposer que ce traitement didactique de l’oral permet de créer chez les enfants certains automatismes leur permettant d’être de meilleurs interlocuteurs et d’ainsi apprendre à communiquer avec autrui de manière appropriée. Sur cette base, en enseignant aux enfants la valeur de la parole de chacun, on pourra alors se concentrer sur ce que Petrella appelle ” *apprendre à dire bonjour à l’autre* ” (Petrella, 2001, p.12), c’est-à-dire éduquer les enfants à reconnaître l’existence d’autrui, à vivre la démocratie et à accorder de la valeur à toute contribution.

*Intervenant

†Auteur correspondant: lindehantschutter@hotmail.com

Mots-Clés: didactique de l'oral, école maternelle, langage, citoyenneté

WebDeb, plateforme collaborative de cartographie des débats

Bernard Delvaux * ¹, Deniz Uygur * ^{† 1}, André Bittar^{‡ 2}, Fabian Gilson^{§ 3}

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

² Centre de traitement automatique du langage (Cental) – Belgique

³ Research Center in Information System Engineering (Precise) – Belgique

Faire en sorte qu'un grand nombre de personnes puisse décoder les débats qui se jouent dans les sphères politiques, scientifiques ou autres est un des éléments importants du "faire société". Or, dans nos sociétés contemporaines interconnectées, nous nous trouvons face à un paradoxe. Jamais, en effet, l'accès aux débats n'a été autant facilité, grâce à internet notamment. Mais on sait également que le flot d'informations ainsi généré porte en germe des problèmes de saturation, de superficialité, de zapping ou de difficulté à organiser ces flux d'informations. WebDeb tente d'apporter un élément de réponse à ces problèmes tout en misant sur les opportunités d'internet. Partant de l'idée que tout texte ou toute intervention orale est un assemblage, souvent complexe, d'affirmations inter-reliées, nous avons mis en place un dispositif favorisant l'encodage et la consultation des affirmations en débat. L'outil mis en place aide à l'extraction et à la standardisation d'affirmations, qui peuvent ensuite être liées entre elles par des liens de similarité (ou d'opposition) et par des liens de justification. Ces mises en lien permettent notamment de dégager les structures argumentatives et les coalitions d'acteurs qui se forment autour d'une affirmation.

Un tel travail d'encodage est exigeant et relativement complexe, d'autant que la constitution progressive d'une base de données cohérente et fiable nécessite d'imposer aux contributeurs certaines règles de systématisation et de standardisation. Ainsi, pour faciliter la tâche des contributeurs, des modules de traitement automatique du langage ont été mis en place. Ils permettent l'importation automatique de certaines données, suggèrent au contributeur des réponses aux questions que lui posent les formulaires, ou génèrent des informations automatiquement, sans transit par le contributeur. Quant aux usagers se limitant à la consultation des données, ils sont aidés par le soin apporté à la conception des écrans de visualisation des données ainsi que par divers modules de recherche et de filtrage des données.

L'un des publics cibles de WebDeb est le milieu éducatif, et c'est à cette fin notamment qu'ont été conçus des modules permettant de constituer des groupes de travail propres à une classe (mais adossés au site public). Nous pensons en effet qu'un tel outil permet aux enseignants et professeurs de toutes disciplines de faire travailler leurs élèves ou étudiants sur les coordonnées des débats à propos d'un thème donné. Au-delà de cet aspect analytique et documentaire sur lequel

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: deniz.uygur@uclouvain.be

[‡] Auteur correspondant: andre.bittar@uclouvain.be

[§] Auteur correspondant: fabian.gilson@unamur.be

s'appuyer ensuite pour décoder et comprendre les représentations et intérêts en jeu dans un débat, WebDeb est aussi une opportunité pour travailler les structures rhétoriques de l'argumentation.

Le développement, encore en cours, de cet outil donne lieu régulièrement à des tests et évaluations auprès d'utilisateurs, notamment issus du milieu pédagogique, de manière à corriger les limites et problèmes de l'outil et à identifier les besoins exprimés ainsi que les usages inattendus.

WebDeb est un projet porté par des équipes interdisciplinaires de l'UCL et de l'UNamur. Il mêle ainsi linguistique, informatique, traitement automatique du langage et sociologie. Il est financé par la Région Wallonne. Il existe déjà actuellement sous forme de site public ouvert aux contributeurs et usagers (www.webdeb.be).

Loirs de l'ABC-day, ces différents éléments seront présentés de manière synthétique dans un poster mais aussi en permettant au public d'expérimenter la plateforme internet.

Mots-Clés: internet, débat

Les représentations et les vécus de l’interculturalité en contexte scolaire comme révélateurs d’un vivre ensemble problématique. Passer d’un modèle scolaire assimilationniste à une démarche interculturelle

Christine Leclercq ^{*† 1}, Tatiana Willems ^{* ‡ 1}, Stéphane Leyens

¹ Université de Namur Interfaces – Rue de Bruxelles, 61 5000 Namur, Belgique

Si la notion d’interculturalité est aujourd’hui souvent mobilisée lorsqu’il s’agit d’envisager un meilleur vivre ensemble, elle demeure pourtant un concept relativement flou aux yeux des acteurs de par la richesse sémantique qu’elle alimente et les usages variés auxquels elle donne lieu. Que recouvre-t-elle exactement aux yeux des acteurs impliqués dans des situations où la question du vivre ensemble est fortement questionnée de par la diversité des publics en présence, tel le contexte scolaire ? Comment les équipes éducatives (directions, enseignants et éducateurs) et leurs élèves se représentent-ils l’interculturalité ? Et quelles situations vécues évoquent-ils lorsqu’il s’agit d’illustrer cette notion dans le contexte de leur établissement ? Pour tâcher de répondre à ces questions, nous avons réalisé des enquêtes de terrain au sein de quatre écoles secondaires contrastées (tant au niveau de leur localisation, de leur offre d’enseignement, de leur public que du réseau duquel elles relèvent) en menant des entretiens semi-directifs et des analyses en groupe, inspirées de la Méthode d’Analyse en Groupe (Van Campenhout et al., 2005), auprès de ces divers acteurs scolaires. Les matériaux recueillis par ce biais ont été traités par analyse thématique.

Après avoir présenté la question de recherche et la méthodologie utilisée ainsi que son intérêt, nous présenterons les principaux résultats de cette analyse thématique qui met à jour des tensions, des situations vécues comme problématiques et l’existence de traitements inégalitaires des élèves par un système scolaire qui continue de diviser, classer et catégoriser. Les thématiques dégagées permettent en effet de cerner le modèle scolaire à l’œuvre en matière de gestion de la différence et les limites qu’il présente à cet égard. Nous verrons par exemple que l’interculturalité, qui de prime abord est perçue comme positive, est plutôt vécue en contexte scolaire sur un mode de l’ordre de l’incident. Les interprétations dont font l’objet ces incidents, imputés à des différences culturelles, renforcent les séparations entre ceux maîtrisant les codes scolaires et ceux qui ne les maîtrisent pas ou peu et participent à l’étiquetage de ces derniers. Nous montrerons que le modèle scolaire de gestion de la différence qui est sous-tendu par ces lectures et ces pratiques est un modèle poursuivant une logique assimilationniste (Meunier, 2007 ; Verhoeven, 2012) qui voit la culture scolaire comme une norme – non-particulière et se présentant comme neutre – à laquelle tout élève doit s’adapter et qui ne permet pas d’apaiser les tensions et de faire société

*Intervenant

†Auteur correspondant: christine.leclercq@unamur.be

‡Auteur correspondant: tatiana.willems@unamur.be

au sein de (et par) l'école.

Pour offrir des pistes de dépassement de ce modèle assimilationniste, nous proposerons alors un changement de paradigme en nous penchant sur les atouts que peut offrir le modèle interculturel. Ce modèle propose en effet une démarche qui permet un vivre ensemble basé sur la singularité et l'universalité des individus évitant par-là toute catégorisation (Cohen-Emerique 1993 ; Abdallah-Preteille, 2013) et prétention de neutralité. De cette façon, nous montrerons que cette démarche permet de déminer les situations vécues comme problématiques par les acteurs scolaires et offre un modèle de vivre ensemble non-discriminant.

Bibliographie

Abdallah-Preteille M. (2013), (4e éd.), *L'éducation interculturelle*, Paris, Que sais-je, PUF.

Cohen-Emerique M. (1993), " L'approche interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif ", in Collot A., Didier G. & Loueslati B. (dir.), *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Nancy, Publication du Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lorraine, p. 209-220.

Meunier O. (2007), *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*, Les Dossiers de la Veille, INRP.

Van Campenhoudt L. et al (2005), *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod.

Verhoeven M. (2012), " Politiques éducatives et diversité culturelle : des philosophies d'intégration aux compromis locaux ", Service Général de la Jeunesse et de l'Education permanente, *Conceptions du dialogue interculturel en Wallonie et à Bruxelles*, 16, p. 93-104.

Mots-Clés: interculturalité, modèle assimilationniste, démarche interculturelle

Classes inversées : les comprendre pour en mesurer leurs effets

Marcel Lebrun * 1,2

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

² Louvain Learning Lab (LLL) – 54, Grand-Rue, 1348, Louvain-la-Neuve, Belgique

L'adjectif "numérique" est de plus en plus associé avec d'autres termes comme ère, société voire humanité. On comprendra que "l'école" considérée comme espace d'écolage pour cette société numérique (qui touche davantage les comportements, les attitudes, les pratiques ... que l'équipement) doit prendre part à l'é-ducation relative à ces changements profonds qui touchent les rapports aux savoirs et les rôles de ses différents acteurs. Même si le phénomène de la classe inversée est relativement récent (Bergmann & Sams, 2012), les publications ainsi que les récents colloques et journées d'étude à son sujet démontrent son ampleur à la fois au niveau du nombre d'enseignants qui s'y intéressent voire s'y investissent et aussi par la variété des intentions et des pratiques qui y sont proposées. Il est à noter que le concept initial de *Flipped Classroom* (les leçons à la maison et les devoirs en classe) s'est progressivement mais rapidement enrichi de modalités concernant à la fois les activités et interactivités en présence et à distance qui rendent de plus en plus difficile de discerner les conditions et les causes des effets supposés. On parle actuellement davantage de *Flipped Learning* voire d'un concept étendu et pluriel, les classes inversées (Lebrun & Lecoq, 2015). Dans ce dernier ouvrage, sur la base du cycle proposé par Kolb en 1984 (*Experiential Learning*) et de travaux sur les dispositifs hybrides (Lebrun et al., 2014), nous avons introduit, de manière à la fois conceptuelle et pragmatique, une typologie *a priori* (à titre d'hypothèse) de ces classes inversées afin de rendre au mieux compte des pratiques observées et de leurs effets pédagogiques différenciés encore largement en débat. Selon nous, il s'agit d'un phénomène qui traduit au sein même de l'école, les mutations profondes (rapport aux savoirs et rapport aux rôles, par exemple) d'une société en mutation progressive.

Par cette communication, nous souhaitons présenter, au départ du foisonnement conceptuel et empirique porté par le concept des classes inversées, une validation cette typologie dressée sur différentes dimensions qui permettrait *in fine* de rendre mieux compte de certains effets induits par cette stratégie pédagogique. Une enquête quantitative par questionnaires en ligne (Belgique, France, Québec, Suisse...), portant à la fois sur les constituants des classes inversées et sur leurs effets supposés a été menée auprès d'enseignants pratiquant les classes inversées. Une analyse fine des résultats (ACP, Clusters...) nous a ensuite permis de valider les dimensions de la typologie présumée en la nuancant et en la contrastant en fonction des objectifs visés (compétences disciplinaires et/ou transversales), des disciplines enseignées, des activités assignées aux élèves, de la différenciation pédagogique ...

A l'aide de la typologie ainsi dégagée, nous montrerons, dans une première approche, le pouvoir de discernement de cette dernière en l'appliquant sur différents concepts débattus et véhiculés

*Intervenant

par les classes inversées (et pour lesquels des désaccords fortement marqués sont présents dans la littérature) tels la motivation des apprenants, les compétences requises et développées, les rôles et postures tenues par les différents acteurs, les activités proposées et finalement, dans une sorte de synthèse, la différenciation des enseignements et des apprentissages.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. & Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. *Education & Formation*, e-301, 55-74.

Lebrun, M. & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées, Enseigner et apprendre à l'endroit !* Maîtriser, Réseau Canopé.

Mots-Clés: Classes inversées, apprentissages, société numérique

L'Université en 2035 : comment la préparer "à faire société" dès aujourd'hui ?

Marcel Lebrun * ^{1,2}, Benoit Raucent ³, Jean-Charles Cailliez , Pierre Belin ,
Ella Hamonic , Quentin D'aspremont

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

² Louvain Learning Lab (LLL) – 54, Grand-Rue, 1348, Louvain-la-Neuve, Belgique

³ Université Catholique de Louvain (UCL) – Place de l'Université 1 - 1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

Que sera "l'école" au XXIème siècle ? Quelles sont les tendances actuelles dans lesquelles se nichent les formes de l'enseignement supérieur du début de troisième millénaire ? Quels défis et quelles valeurs fondent ces transformations ? Quelles compétences pour les dirigeants et les enseignants pour afin de à la fois contribuer à l'émergence de l'innovation et participer à son instauration dans les structures ? Au confluent de différentes tendances telles les approches par compétences ou programme, les méthodes actives et créatives, les dispositifs hybrides, la culture numérique ... peut-on déjà esquisser l'université de demain ? De quelle façon "fera-t-elle société" dans les années à venir ?

À l'occasion de ces 20 ans d'existence, notre laboratoire a mis en place une formule originale pour préparer en mode co-élaboratif et dès à présent les 20 ans à venir : Imaginer l'université en 2035. Basée sur les principes de l'innovation ouverte, à mi-chemin entre un *Hackathon* et un *Thinktank*, l'activité Hack'Apprendre est conçue comme un laboratoire, un espace où explorer le futur de la pédagogie pour susciter l'inspiration et encourager l'action. C'est ainsi que pendant toute une journée (amorcée au préalable et collectivement par un recueil d'idées) environ 80 participants (entrepreneurs, responsables, administratifs, enseignants et étudiants) travaillant en 8 groupes tutorés ont problématisé la thématique (à l'aide de différentes techniques de créativité inspirées du *Creative Problem solving* (CPS) et du *Design Thinking* tels que PPCo (Plus, Potentiels, Craintes & Options), *Concept Box*, etc.) avant d'émettre leurs solutions et propositions. Le scénario constitué de différents temps de divergence et de convergence était fortement marqué par le CQFD propre au brainstorming (ne pas Critiquer, favoriser l'émergence d'une Quantité d'idées, idées Farfelues bienvenues et Démultiplication des idées). La journée s'est clôturée par une présentation brève des "projets" sous la forme d'un *pitch* de 180 secondes et la remise de coups de cœur par des acteurs de l'innovation résolus à accompagner et à continuer le développement de certaines innovations présentées. Même si "le numérique" était bien présent par ses caractéristiques potentielles d'ouverture, de reconfiguration des espaces-temps, d'interpénétration des contextes et d'interdisciplinarité, d'apprentissages toute la vie durant ... il n'était cependant pas placé en point de mire de ces mutations.

Lors de la communication, nous présenterons la méthodologie particulière de cette journée, les perceptions des tuteurs, l'évaluation réalisée auprès des participants et quelques résultats en termes d'orientation pour les années à venir. Les conclusions mettront en évidence 8 pistes qui

*Intervenant

conduisent l'Université à "faire davantage société".

Références

OCDE (2008). *University futures*.

Forbes (2013). *5 Trends Guiding Future 'Changemaker Universities'*.

EDUCAUSE (2015). *The Future of the University, Speculative Design for Innovation in Higher Education*.

Louvain Learning Lab (2015). *2035 idées pour imaginer l'université en 2035*. <http://2035idees.be>

Creative Wallonia (2014). *Dispositifs, méthodes et techniques pour stimuler et animer des processus créatifs*. <http://bit.ly/CW-Creativite>

Mots-Clés: Université, Formation, société

Analyse de l'Effet Différentiel des Sous-Dimensions du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants sur les Performances Scolaires des Elèves

Emilie Martin * ¹, Alejandra Alarcon[†] ², Julien Danhier[‡] ³, Dirk Jacobs[§] ³

¹ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie GERME, bur. S14-206 avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (BELGIUM), Belgique

² Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie GERME, bur. S14-216 avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (BELGIUM), Belgique

³ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie - GERME - S.14.105 Avenue Jeanne, 44 - CP124 B-1050 Bruxelles, Belgique

Issu de la théorie sociocognitive (Bandura, 1977), le concept de Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) des enseignants fait référence aux croyances que se font ces derniers de leur capacité à accomplir avec succès les tâches liées à leur mission d'enseignement (Tschannen-Moran et al. 1998). Ce sentiment de compétence, qui se distingue du niveau réel de compétence, semble être positivement associé aux comportements et attitudes des enseignants dans la classe (Allinder, 1994 ; Guskey, 1988 ; Backer, 2005) et, par conséquent, aux performances scolaires de leurs élèves (Muijs et Reynolds , 2002).

L'objectif de cette présentation est de comprendre de façon plus détaillée la relation entre le SEP des enseignants et la réussite scolaire des élèves en analysant l'effet différentiel de plusieurs sous-dimensions du SEP des enseignants. Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1977 ; 1986 ; 1997), le SEP ne doit pas être étudié comme un trait de personnalité général au même titre que l'estime de soi mais plutôt comme un concept spécifique et multidimensionnel susceptible d'évoluer en fonction du contexte et des expériences vécues. Dans le domaine scolaire, cela se traduit en analysant le SEP des enseignants en fonction d'une matière d'enseignement spécifique ou d'une tâche pédagogique particulière. En effet, un enseignant peut se sentir compétent dans l'enseignement des mathématiques mais pas du tout apte à enseigner les langues. De la même manière, il peut avoir confiance en sa capacité à maintenir la discipline dans sa classe mais ne pas se sentir capable de faire progresser les élèves en difficulté. Par conséquent, on peut se demander si le pouvoir prédictif du SEP des enseignants sur les performances scolaires des élèves est le même pour les différentes sous-dimensions du SEP.

Pour répondre à cette question, nous analyserons, dans un premier temps, l'effet du SEP des

*Intervenant

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

[‡]Auteur correspondant: jdanhier@ulb.ac.be

[§]Auteur correspondant: Dirk.Jacobs@ulb.ac.be

enseignants selon trois tâches d'enseignement spécifiques à savoir (a) la Gestion la Classe, (b) l'Engagement des Elèves et, (c) les Stratégies d'Enseignement. Ces dimensions seront mesurées en utilisant l'échelle de SEP des enseignants développée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001). Dans un deuxième temps, nous analyserons l'effet du SEP des enseignants selon une matière d'enseignement particulière à savoir l'enseignement des mathématiques. Pour cela, nous avons créé notre propre échelle qui mesure la perception que se font les enseignants de leur capacité à enseigner les mathématiques selon trois groupes de compétences: (a) les Nombres, (b) les Grandeurs, (c) le Traitement de Données.

Les données que nous utiliserons font partie d'une vaste enquête menée au sein des écoles secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles au cours de l'année scolaire 2014-2015 sur un échantillon de 10.395 élèves de 2e secondaire, 598 classes, 388 enseignants et 103 écoles. Après avoir soumis les deux échelles de SEP à une analyse factorielle confirmatoire, nous analyserons les données sur base d'une analyse multiniveaux. L'intérêt de cette méthode est qu'elle permet de modéliser l'influence du SEP des enseignants tout en tenant compte des caractéristiques propres aux élèves et aux classes. Nous émettons l'hypothèse que le SEP des enseignants est significativement associé aux performances scolaires des élèves mais que les dimensions liées à l'enseignement des mathématiques sont celles qui auront l'effet le plus prononcé sur les performances des élèves dans cette même matière.

Mots-Clés: Sentiment d'Efficacité Personnelle, Réussite Scolaire, Analyse Multiniveau

Les dispositifs d'enseignement universitaire en horaire décalé : facteur d'inclusion ou d'exclusion des étudiants parents ?

Perrine Pigeon * ¹

¹ Institute of Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies (IACCHOS) – Place de l'Université 1, bte L0.01.09 B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

La démocratisation de l'enseignement supérieur (Dubet, 1994) a produit des effets collatéraux dont celui de poser la question de la parentalité étudiante. Parallèlement, depuis la fin des années 90, la valorisation progressive de l'éducation et de la formation tout au long de la vie au sein de l'Union européenne a eu pour conséquence de faciliter l'accès aux offres d'éducation et de formation à certains profils spécifiques d'étudiant-e-s dont ceux assumant des responsabilités parentales (Gosselin & Julien, 2015). Conformément à l'agenda européen, les universités ont été priées d'élaborer des stratégies (De Viron & Laperche, 2016) pour d'une part, attirer en leur sein des publics aux nouvelles caractéristiques et d'autre part, répondre à leurs besoins spécifiques. En Belgique francophone, la problématique de l'articulation travail/études chez les étudiant-e-s a notamment trouvé écho du côté de certains programmes de formation universitaire en horaire décalé. En effet, ceux-ci ont été construits - en termes d'horaire et parfois même de localisation - dans l'optique d'aider les inscrit-e-s à combiner leur activité professionnelle et leur parcours académique.

Toutefois, comment ces programmes en horaire décalé, et donc les institutions d'enseignement supérieur qui les dispensent, abordent-ils plus spécifiquement la question de l'articulation famille/travail/études ?

Les travaux de Fusulier/Girardo/Laloy (2008), consacrés à la médiation organisationnelle, seront ici mobilisés. Il s'agira de montrer, à travers des entretiens réalisés avec les vice-Recteurs aux Affaires étudiantes des universités francophones belges concernées par l'horaire décalé, les différentes attitudes organisationnelles à l'égard de la problématique de l'articulation vie professionnelle/vie familiale/vie académique au sein de ces programmes de formation déterminés, et ce en privilégiant un prisme théorique qui combine la perspective institutionnaliste, l'analyse stratégique et l'analyse des cultures organisationnelles en sociologie des organisations (Fusulier, 2012).

Cette communication s'inscrit pleinement dans l'axe 2 du colloque. En effet, en se basant également sur des entretiens réalisés avec des étudiants parents inscrits en HD, elle prendra la mesure de l'impact (positif ou négatif) des choix organisationnels opérés sur le parcours académique de ce public déterminé.

*Intervenant

Bibliographie

Dubet F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35-4, 511-532.

Gosselin, L. Julien, M. (2015). Les études à temps partiel, les retours aux études et la parentalité étudiante : entre avantages et risques pour les femmes. *Recherches féministes*, 28 (1), 169-189

De Viron, F. Laperche, C. (2016). Lifelong Learning at Université catholique de Louvain : when the universities are strategizing. In *COMMIT seminar. Roundtable*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Fusulier B., Giraldo S., Laloy D. (2008). L'entreprise et l'articulation travail/famille. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Fusulier B. (2012). Regard sociologique sur l'articulation de la vie professionnelle avec la vie familiale. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, n°89, 1-29.

Mots-Clés: parentalité étudiante, articulation travail/famille/études – médiation organisationnelle.

Développer l'esprit critique des étudiant-e-s de premier Bac en Sciences avec... RéflexSciences

!

Jim Plumat * 1,2

¹ Université de Namur (UNamur) – Belgique

² Université Catholique de Louvain (ULouvain) – Belgique

Le dispositif d'enseignement-apprentissage *RéflexSciences* vise à (faire) développer chez les étudiants inscrits à l'université en première année en sciences, leur **pensée critique** à travers leurs cours de physique.

Généralement, toute personne utilise la pensée critique dans un contexte donné afin de discerner parmi les informations à traiter celles qui apparaissent les plus pertinentes aux regards des buts poursuivis (Lipman, 1995). La littérature sur la pensée critique (Ennis, 1987 ; Paul 1982, Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004) révèle que son exercice repose principalement sur des *activités cognitives* et des *attitudes spécifiques*. Ses caractéristiques sont, pour l'essentiel, la présence de *critères* ou de *lois* qui soutiennent le raisonnement, la prise en compte du *contexte* dans l'adaptation de ces critères ou de ces lois et enfin *l'ouverture d'esprit* aux différents points de vue ainsi qu'aux informations divergentes ou contradictoires. La pensée critique se doit donc d'être flexible et susceptible de s'autocorriger.

Ce sont précisément ces mêmes activités et attitudes que le cours de physique se propose de développer via le dispositif *RéflexSciences* et ce, à travers la gestion de situations problématiques présentées sous forme de capsules vidéo.

En effet, lorsque les étudiants entament leurs cours de sciences et de physique en particulier, ils possèdent un " déjà-là " conceptuel parfois très différent voire en contradiction avec le savoir scientifiquement établi. Or, les conceptions premières erronées apparaissent souvent comme des structures cognitives stables hautement résistantes aux changements (Hammer, 1996 ; Treagust & Duit 2008). Si ces préconceptions ne peuvent être que difficilement éradiquées par un enseignement traditionnel, par contre, des stratégies d'enseignement basées sur celle dite du *changement* conceptuel (Posner, Strike, Hewson, & Gertzog, 1982) se sont révélées très efficaces. En particulier, les stratégies d'enseignement socioconstructivistes (Lauwson, Abraham & Renner, 1989 ; Driver, 1989) qui incluent le conflit cognitif.

Le dispositif *RéflexSciences* s'appuie ici sur l'hypothèse que l'usage de la *métacognition* lors de la gestion de situations de conflit cognitif induira chez l'apprenant le changement conceptuel escompté et *in fine* le développement de sa *pensée critique* (Lafortune et Deaudelin, 2001). En effet, lorsqu'un apprenant s'attarde sur sa démarche mentale, sur la manière avec laquelle il comprend (ou pas) sa pensée, il peut alors revisiter son savoir, comparer ses activités cognitives avec

*Intervenant

celles des autres, en dégager les forces et les faiblesses et les améliorer (Lafortune & Robertson, 2004).

Concrètement, le dispositif permettra aux étudiants de porter leurs réflexions personnelles sur des expériences de physique présentées hebdomadairement sous forme de capsules vidéo et mises à disposition sur le site intranet du cours. Les conflits cognitifs suscités, la recherche de critères et les échanges entre pairs seront gérés aux cours et surtout lors des séances d'exercices. Des pratiques telles que *le tutorat réciproque* (Baudrit, 2010), le *feedback* (Provencher, 1985) induiront chez l'étudiant la prise de conscience de son raisonnement et de celui des autres. La *self verbalisation* (Bosson, Hessels & Hessels-Schlatter, 2009) contribuera à sa compréhension des choses, à la prise de conscience de son cheminement de pensée et à la réflexivité indispensables au développement de sa pensée critique.

Mots-Clés: Esprit critique, Conceptions premières, Changement conceptuel, Métacognition

Les supports pour l'étude générateurs d'inégalités d'apprentissage ? Dispositif de formation initiale à l'AESS en sciences biologiques à l'Université de Liège.

Corentin Poffé ^{*† 1}, Mélanie Laschet ^{* ‡ 1}, Marie Hindryckx ^{*}

1

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

Etant formateurs d'enseignants, nous nous sommes intéressés, parmi les causes possibles d'inégalités dans l'apprentissage, aux supports pour l'étude proposés par nos étudiants à leurs élèves du secondaire (15 à 18 ans) pour leur permettre de se réapproprier ce qui s'est fait en classe pendant les cours, en vue de l'évaluation (Poffé, Laschet & Hindryckx, 2012).

À partir d'une recherche exploratoire menée sur les supports pour l'étude créés par les étudiants, quelques tendances pouvant engendrer des inégalités d'apprentissage ont été mises à jour :

- absence d'outils structurants tels qu'une synthèse, un lexique (Bonnéry, 2007 ; Bautier & Rayou, 2009) ;
- présence de nombreuses illustrations : images décoratives ; images descriptives qui figurent un concept, en termes de forme ou de structure (Astolfi *et al.*, 1998) ; les images dynamiques ou fonctionnelles (Chapron, 2000) ;
- pas ou peu de traces du vécu de la classe au moment de l'enseignement-apprentissage (mise en situation, questionnement, tâches demandées aux élèves...) ;
- présence fréquente de textes ou de schémas lacunaires ;
- peu de place pour les écrits réellement construits par les élèves, seuls ou en groupe...

En se basant sur la littérature de recherche et sur les résultats de l'étude exploratoire, un module de formation a été construit visant à amorcer, chez les stagiaires, une réflexion sur les risques d'inégalités en lien avec les supports pour l'étude qu'ils produisent. Deux phases principales ont été imaginées afin d'atteindre cet objectif.

*Intervenant

†Auteur correspondant: Corentin.poffe@ulg.ac.be

‡Auteur correspondant: Melanie.laschet@ulg.ac.be

Sur la base d'un porte-folio composé d'extraits de supports pour l'étude, les stagiaires sont invités à évoquer des critères qui leur semblent pertinents pour juger du rôle et de la qualité d'un support efficace pour l'apprentissage. Il leur est demandé de définir les difficultés potentielles ou les atouts que chaque extrait peut générer lors de l'apprentissage et de l'étude des élèves. En collectif, les difficultés relevées sont mises en lien avec la littérature de recherche y afférent.

Un focus didactique est ensuite entrepris sur les illustrations présentes dans le porte-folio et dans des manuels scolaires, puis un travail plus spécifique est mené sur les schémas de synthèse qui font généralement l'objet de l'étude. À domicile, les stagiaires sélectionnent un schéma de synthèse et doivent pouvoir justifier leurs choix. En présentiel, les stagiaires discutent le résultat de leur investigation, élisent le schéma qui semble le plus pertinent et en exposent les motifs. Une discussion collective s'ensuit sur le rôle de chaque schéma et les difficultés potentielles posées aux élèves par leur usage respectif. Les stagiaires doivent ensuite réaliser eux-mêmes un schéma en essayant de concilier les aspects qui ont été abordés. Une mise en commun permet de dégager quelques points incontournables pour schématiser pour et/ou avec les élèves.

À la suite du module de formation, il est demandé explicitement aux stagiaires de mettre en application les acquis pour rédiger les supports pour l'étude de leurs élèves. L'ensemble de ces supports est récolté par l'intermédiaire des rapports de stage. L'examen de ces derniers permet de dire que la formation tente bien à réduire certains aspects qui pourraient générer des inégalités d'apprentissage, mais il renseigne surtout les formateurs sur les items dont le traitement doit être amélioré dans le module de formation destiné à la cohorte suivante.

Mots-Clés: Support pour l'étude, inégalités d'apprentissage, sciences

Apprentissages en milieux populaires : quelle visibilité pour l'école ?

Françoise Robin * ¹

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

A partir des devoirs à la maison, objet de débat public en Belgique francophone, notre recherche conduit à remettre en cause une distinction établie dans la littérature ces dernières décennies. Elle consiste à considérer que la culture de l'écrit, emblématique de l'école, est absente de l'univers des classes populaires. Au vu d'évolutions sociétales qui amènent à penser autrement les manières de "faire société", telles que la scolarisation massive par exemple, nous posons la question de la diffusion de l'écrit et de certains modes de pensée associés jusque dans les familles populaires défavorisées.

Dans le cadre de cette recherche, douze familles (belges ou issues de l'immigration) dont un enfant était âgé de 6 ou 7 ans ont été observées au moment de la réalisation des devoirs scolaires. Sur un total de 156 observations, 81 ont été enregistrées et 57 ont été filmées. Une analyse de pratiques et de discours est réalisée sur le texte des interactions entre parents et enfants, ainsi que sur les matériaux audio-visuels. Les résultats se présentent sous forme de configurations de pratiques. L'intérêt de cette présentation réside dans la possibilité à la fois de décrire les pratiques et d'en appréhender la cohérence (Coché *et al.*, 2005).

Le cadre théorique mobilise plusieurs disciplines telles que sociologie, psychologie, pédagogie et linguistique. Différents modèles socio-linguistiques ont présenté les pratiques langagières de manière dichotomique (Bernstein, 1975 ; Lahire, 1993). Les correspondances établies entre ces dichotomies cognitivo-langagières et les classes sociales (Bautier, 2001 ; Grignon, 2008) sont ici questionnées en y incluant la spécificité des savoirs scolaires (Bernstein, 2007 ; Joigneaux, 2011). Il s'agit notamment de repérer des "moments métapragmatiques" (Boltanski, 2009), c'est-à-dire par exemple des moments montrant la mobilisation par les parents de leurs savoirs et savoir-faire en vue de favoriser la prise de distance réflexive par rapport à la tâche prescrite. C'est ce qui se passe quand une mère vérifie la compréhension de mots et prend le temps d'en expliquer le sens à l'enfant alors que la demande scolaire vise seulement la correction orthographique de ces mots ou quand une autre mère cherche à savoir, en interrogeant son enfant, si la façon dont elle-même nomme les signes mathématiques " < " et " > " est la même que celle que l'enfant a apprise à l'école.

A partir de l'objet "devoirs scolaires" largement controversé et en regard de l'échec scolaire important des jeunes issus de milieux populaires, nous pensons que rendre visible l'appropriation de la culture scolaire par ceux-ci constitue un apport pour une construction de dispositifs pédagogiques scolaires qui tiennent compte de la diversité des apprenants dans la perspective de dépasser les malentendus potentiels entre l'école et des élèves de milieux défavorisés. La grande

*Intervenant

richesse des interactions orales entre parents et enfants lors de la réalisation des devoirs scolaires n'a pu être saisie que par les enregistrements et la vidéo au sein des familles. Elle est donc habituellement inaccessible à l'école et invisible pour celle-ci.

Bautier E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, n°137, 117-161.

Bernstein B. (1975). *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Editions de Minuit.

Bernstein B (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Presses de l'université Laval, collection Sociologie.

Boltanski L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Gallimard.

Coché *et al.* (2006). Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaires des élèves venant de milieux défavorisés, *Recherches en éducation*, Ministère de la communauté Française de Belgique..

Grignon C.(2008). Handicap linguistique, handicap intellectuel et handicap social in Frandji D., Vitale P. *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Presses Universitaires de Rennes.

Joigneaux C. (2011). La forme scolaire in Rayou P., Van Zantem A. *Les 100 mots de l'éducation*. PUF.

Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon.

Mots-Clés: Mots clés : devoirs scolaires, pratiques parentales, inégalités scolaires

La conception et l'évaluation des politiques éducatives

Quelle place pour l’Evidence-Based Policy en Fédération Wallonie Bruxelles ?

Valérie Bluge* ¹, Ariane Baye †‡ ¹

¹ Analyses et Interventions dans les domaines du Décrochage et de l’Exclusion (AIDE) – Quartier Agora, Place des Orateurs, 2 – Bât. B32 4000 Liège Belgique, Belgique

L’Evidence-Based Policy (EBP), ou approche basée sur des interventions éducatives à propos desquelles l’on possède des données probantes d’efficacité, est un processus de changement qui se base sur des recherches scientifiques rigoureuses afin d’orienter les politiques et les pratiques éducatives. Les défenseurs de cette approche soutiennent l’idée que des améliorations significatives auront lieu si et seulement si

- les équipes éducatives et les décideurs ont à leur disposition une palette de dispositifs ou de pratiques pour lesquels on dispose de solides preuves d’efficacité ;

- les politiques publiques soutiennent l’utilisation de dispositifs qui ont fait leurs preuves, ainsi que le développement et l’évaluation de projets innovants prometteurs.

En sciences de l’éducation, l’approche fondée sur des preuves a émergé parallèlement aux États-Unis et au Royaume-Uni à la fin des années 1990 (Slavin, 2008 ; Normand, 2016). Les partisans de l’EBP dénonçaient notamment les réformes éducatives guidées par des phénomènes de mode ou l’influence de groupes de pression mus par leurs intérêts économiques ou idéologiques. Dans le cadre du Pacte d’Excellence, l’ULg a été chargée d’étudier la possibilité de mettre en place un système d’Evidence-Based Policy en Fédération Wallonie-Bruxelles (Baye & Bluge, 2016). La communication mettra en évidence les zones de tensions entre partisans et opposants de l’EBP, notamment autour des questions de la prise en compte des savoirs expérientiels des enseignants et de la place de la recherche expérimentale en sciences de l’éducation.

Nous présenterons ensuite un modèle idéal-typique d’EPB en six étapes incluant la révision des recherches existantes sur des interventions, la communication des résultats, la mise à l’essai de dispositifs, la diffusion, l’extension et l’évaluation. Nous nous attarderons sur deux des aspects à prendre en compte dans la première étape : la priorisation des domaines d’intervention et la définition des standards de qualité, en montrant de qui dans le design des études peut influencer la taille des effets (Cheung & Slavin, 2016, de Boer et al., 2014), en utilisant à titre illustratif une méta-analyse en cours sur les programmes efficaces pour améliorer la compréhension en lecture dans l’enseignement secondaire (Baye et al., à paraître).

Mots-Clés: Evidence based policy

*Auteur correspondant: v.bluge@ulg.ac.be

†Intervenant

‡Auteur correspondant: ariane.baye@ulg.ac.be

Peut-on croire les résultats des enquêtes internationales à propos de l'effet de composition ?

Julien Danhier * ¹, Emilie Martin ², Alejandra Alarcon ¹, Rob Kaelen ¹, Dirk Jacobs ¹

¹ Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie - GERME - S.14.105 Avenue Jeanne, 44 - CP124 B-1050 Bruxelles, Belgique

² Group for research on Ethnic Relation, Migration and Equality, Université Libre de Bruxelles (GERME - ULB) – Université Libre de Bruxelles Institut de sociologie GERME, bur. S14-206 avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (BELGIUM), Belgique

L'effet de composition peut être défini comme l'effet propre du regroupement des élèves. Il regroupe toutefois une multiplicité de mécanismes qui touchent aux effets de pairs (niveau des discussions, motivations, climats disciplinaires, sous-cultures scolaires et groupes de référence), aux effets des enseignants (méthodes pédagogiques, ajustement du style d'enseignement et du curriculum, expérience ou qualification) et aux effets de l'organisation des écoles (gestion des ressources humaines, leaderships, turnovers ou organisations des routines quotidiennes) (Thrupp, 1999 ; Harker & Tymms, 2004 ; van Ewijk & Sleegers, 2010). La recherche a montré que cette composition est significativement associée aux résultats des élèves (De Fraine, Van Damme & Onghena, 2002 ; Rumberger & Palardy, 2005 ; Dumay & Dupriez, 2008 ; Condrón, 2009 ; Sykes & Kuyper, 2013). Ce concept s'est révélé essentiel pour comprendre comment les écoles sont enchevêtrées dans des processus de reproduction sociale : les élèves d'origine défavorisée sont doublement pénalisés puisqu'ils présentent des résultats plus faibles et leur tendance à être scolarisés avec d'autres élèves défavorisés est associée à des résultats encore plus faibles.

Ce concept, essentiellement statistique, reste pourtant au centre d'un vif débat méthodologique. Cet effet pourrait, partiellement ou totalement, n'être qu'un artefact statistique dû à l'omission de certaines variables capitales relatives aux élèves (Willms & Raudenbush, 1989 ; Nash, 2003 ; Harker & Tymms, 2004 ; Gorard, 2006) ainsi qu'à une mauvaise modélisation de la structure hiérarchique (Opdenakker & Van Damme, 2000), des erreurs de mesures et d'échantillonnage (Marsh, L'udtke, Robitzsch *et al.*, 2009 ; Televantou, Marsh, Kyriakides *et al.*, 2015 ; Pokropek, 2015). Ces critiques portent donc à la fois sur la qualité des données et les méthodes utilisées pour les analyser.

Les riches enquêtes internationales de l'OCDE et de l'IEA ont été largement mobilisées pour mesurer cet effet de composition et comparer son ampleur dans les différents systèmes éducatifs. Si l'on prend toutefois en compte la critique méthodologique qui vient d'être très brièvement esquissée, ces données pourraient être essentiellement inappropriées pour mesurer l'effet de composition et les conclusions qui se fondent sur leurs analyses pourraient être erronées. L'absence

*Intervenant

de caractère longitudinal (et d'une mesure de la réussite en début d'année scolaire) est particulièrement pointée. Bien que les chercheurs aient tenté de compenser ce biais d'omission en contrôlant davantage les caractéristiques des élèves telles que la carrière scolaire ou des variables attitudinales (Dumay & Dupriez, 2007 ; Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2011), l'effet de cette compensation sur la mesure de l'effet de composition reste incertain.

Durant le premier semestre de l'année scolaire 2014-15, notre équipe a conduit une large collecte parmi les écoles de la Fédération Wallonie Bruxelles. 104 écoles ont été sélectionnées et dans chaque école, toutes les classes (environ 600) et tous les élèves de deuxième année commune ont été invités à participer (environ 12000). Un test de mathématiques et des questions sociodémographiques ont été collectés. Ces données nous permettent d'estimer le biais statistique dû à l'utilisation de données inappropriées et confirment qu'en l'absence d'une mesure de la réussite préalable, l'effet de composition est surestimé, mais reste néanmoins hautement significatif.

Mots-Clés: Ségrégation, effet de composition, enquêtes internationales

Conceptions de la justice en éducation : construction d'un cadre d'analyse

Nathanaël Friant * ¹, Jose Sanchez Santamaria ²

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

² GRIOCE, Universidad de Castilla-La Mancha (GRIOCE) – Campus de Cuenca, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades Edificio Gil de Albornoz, Avda de los Alfares 44 16071 Cuenca, Espagne

De nombreux travaux se sont intéressés aux conceptions de la justice dans le domaine de l'éducation, parmi lesquels les travaux respectifs précédents des deux auteurs de cet article (Friant, 2013 Sanchez Santamaria, 2014) mais aussi bien d'autres en éducation (Bolívar, 2005; Demeuse & Baye, 2005; Espinoza, 2007), travaux s'appuyant souvent sur les théories de la justice développées en philosophie morale (par exemple, Miller & Walzer, 1995).

Développer des cadres d'analyse permettant d'identifier les conceptions de la justice à l'œuvre dans des discours possède un intérêt heuristique fort. Cela permet de montrer que dans tel système éducatif, un passage s'opère d'une conception à l'autre, et ainsi d'en déduire les conséquences probables ; ou encore de montrer que dans tel autre système, telle politique est critiquée au nom d'une certaine conception de la justice. Pour ce faire, les chercheurs ou responsables de systèmes éducatifs ont besoin de cadres d'analyse permettant de dégager de façon précise les conceptions de la justice. Dans cette communication, nous proposons de construire un tel cadre d'analyse. .

Un modèle très utile est fourni par Demeuse et Baye (2005). Selon ce modèle, c'est le type d'égalité visé qui différencie différentes visions de l'équité. Cinq niveaux sont ainsi présentés : égalité d'accès, égalité de traitement, égalité des acquis, égalité de réalisation sociale. Cependant, ce n'est pas le seul modèle et d'autres apportent des éléments intéressants. Ainsi, Bolívar (2005) donne une analyse très similaire à celle de Demeuse et Baye (2005). Ce modèle est intéressant car il introduit un terme que Demeuse et Baye ne traitent pas: celui d'égalité des chances, discuté de façon approfondie par Dubet (2004), sous le terme d'égalité méritocratique des chances. Bolívar (2005) identifie ainsi quatre niveaux d'équité en éducation.

Enfin, le modèle d'Espinoza (2007) est le plus complet, parce que tout réduisant en un nombre restreint de dimensions la définition de l'équité, comme le font Demeuse et Baye (2005) et Bolívar (2005), ce qui facilite grandement l'analyse, il prend en compte non pas une, mais deux dimensions. Ce modèle a été utilisé par Sanchez Santamaria (2014) pour développer un système d'indicateurs permettant d'évaluer la contribution des départements d'orientation à la promotion de l'équité.

Le problème du modèle d'Espinoza, par rapport à notre objectif de production d'un outil utile pour déceler les conceptions de l'équité éducative, est l'absence d'indépendance de ses dimensions. Ainsi, qu'est-ce qui différencie l'égalité des chances d'accès de l'égalité d'accès selon les

*Intervenant

potentialités ? Le modèle que nous proposons pour caractériser les conceptions de la justice en éducation est donc une simplification du modèle d’Espinoza, de façon à ce que les dimensions puissent être indépendantes l’une de l’autre, dans le but de l’utiliser comme outil d’analyse des conceptions de la justice dans les discours

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Consulté à l’adresse <https://repositorio.uam.es/>

Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d’équité? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d’enseignement et de formation: une approche internationale* (p. 149170). Bruxelles: De Boeck.

Dubet, F. (2004). *L’école des chances: Qu’est-ce qu’une école juste?* Paris: Seuil.

Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343–363.

Friant, N. (2013). Egalité, équité, justice en éducation. *Revista Entornos*, 26(1), 137150.

Friant, N., Demeuse, M., & Laloua, E. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Education-Formation*, (e-288), 723.

Miller, D., & Walzer, M. (1995). *Pluralism, Justice, and Equality*. Oxford: Oxford University Press.

Sanchez Santamaria, J. (2014). *Equidad educativa: diseño y validación de una guía para evaluar la contribución de los departamentos de orientación a la promoción de la equidad* (Thèse de doctorat en Sciences de l’Education). Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca.

Mots-Clés: Equité, égalité, justice sociale, modèle

Faire société dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ?

Eric Mangez * ¹, Mathieu Bouhon ², Branka Cattonar ², Bernard Delvaux ¹, Hugues Draelants ¹, Xavier Dumay ², Vincent Dupriez ³

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

² Université de Louvain (UCL) – Place Montesquieu, 1/14 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

³ girsef – Belgique

La journée ABC Day pose ” la question fondamentale du type de société et des valeurs auxquelles les institutions éducatives et leurs partenaires sont invités à participer ”. Dans cette contribution, nous partons du principe qu’analyser le rôle contemporain de l’école en matière de normes et de valeurs exige de prendre en compte les transformations radicales des sociétés contemporaines. Une première évolution complique la tâche de l’école : si elle a pu, pendant un temps, s’appuyer sur un certain nombre de ” certitudes ” relatives par exemple à ce que l’on était en droit d’attendre d’un ” bon ” élève ou d’un ” bon ” enseignant ; aux rôles que chacun avait à jouer ; aux valeurs que l’enseignant devait transmettre et même incarner ; aux différents types d’enseignement que devaient fréquenter différentes catégories d’élèves, etc., aujourd’hui, ces repères normatifs et bien d’autres encore ont volé en éclat (Derouet 1992, DUBET 2002). Une autre évolution notable, parallèle à la première, doit être soulignée : la quantité, la qualité et la diversité des connaissances relatives à l’éducation sont beaucoup plus importantes aujourd’hui que par le passé. Les deux constats ne sont pas sans lien (nous disposons à la fois de beaucoup moins de certitudes et de beaucoup plus de connaissances) et forment en réalité les deux faces d’un paradoxe typique de la modernité : les gains de connaissances produisent systématiquement de nouvelles zones d’ignorance et d’indétermination.

La montée de cette indétermination normative touche l’ensemble des grandes institutions de la modernité. Ces évolutions transforment évidemment les conditions dans lesquelles se réalise le processus d’intégration sociale et culturelle des jeunes générations ainsi que le rôle que l’école peut jouer dans ce processus. Cette communication entend livrer un cadre pour penser les effets de cette indétermination normative sur la manière dont l’éducation contribue au ” faire société ”. Nous partons de la proposition selon laquelle l’indétermination normative qui se développe produit des effets différents à des niveaux différents : celui du système éducatif global, celui des organisations et celui des acteurs du processus de socialisation. A chacun de ces niveaux, des processus indissociablement cognitifs et normatifs, mais de nature différente, sont à l’œuvre en vue de ré-établir des repères pour l’éducation et la socialisation. Nous formulons une triple hypothèse selon laquelle l’indétermination normative contemporaine contribue :

au développement et à l’expansion d’un système de gouvernance globale de l’éducation, capable d’absorber de plus en plus de finalités éducatives en les passant au travers du prisme (inévitablement réducteur) de la performance ;

*Intervenant

à la fragmentation de l'institution éducative en différentes organisations qui prennent chacune des orientations spécifiques quant à leur manière de " faire société " ;

à la complexification et à la diversification de l'expérience de socialisation qui fait de plus en plus peser sur les jeunes et leurs enseignants la charge de réduire et ordonner l'excès de possibilités (le manque de certitudes) auquel ils font face.

Certains des éléments empiriques et théoriques qui fondent chaque dimension de cette triple hypothèse seront présentés. Nous montrerons en outre en quoi ces évolutions peuvent interroger les systèmes éducatifs et leur contribution à certains types de relations sociales et de société.

Mots-Clés: Valeurs, socialisation, indétermination normative, Système, organisations, interactions

Faire projet commun de société au Sénégal : les obstacles au compromis entre l'école traditionnelle islamique et l'école moderne

Oana Marina Panait * ¹

¹ UCL-MONS – Belgique

À l'aube des années 2000, le gouvernement sénégalais a fait de la réalisation de l'éducation de base une priorité pour la décennie qui s'ouvrait (D'Aoust, 2012). Dans cette perspective, les autorités sénégalaises ont pris, à partir de l'année scolaire 2002-2003, une série de mesures qui ont touché les enseignements formel et non-formel pour élever les taux de scolarisation (Charlier, 2002 ; D'Aoust, 2012). L'intégration des écoles coraniques traditionnelles (les *daaras*), dont les enfants n'étaient pas jusque-là considérés comme scolarisés, dans le système national d'enseignement a été une de ces mesures. Cette intégration n'était toutefois imaginable que si ces structures acceptaient de revoir leur curriculum, qui se résumait jusque-là fréquemment à un apprentissage par cœur du Coran (Hugon, 2015). Différents projets, dont un projet de loi relatif au statut des *daaras*, ont été mis en place pour accompagner les *daaras* dans leur processus "modernisation". Soutenu par une partie de la société sénégalaise, ce projet de loi a été vivement combattu par une autre partie.

En s'appuyant sur le modèle des cités de Boltanski et Thévenot (1991), cette communication présente les résultats d'une analyse des résistances que ce projet de loi a suscitées. Si l'idéal de justice est partagé par tous les acteurs, leurs références de justice sont très diverses. Dans ces conditions, il est inimaginable que la dispute, au sens de Boltanski et Thévenot, qui les oppose puisse se résoudre en se référant à un seul principe de justice. Seul un compromis entre les principes de justice en opposition permettra de fonder un accord entre les acteurs.

Ce compromis implique une mise en équivalence des arguments défendus par les acteurs. La mise en équivalence devra nécessairement être fondée sur un principe de justice particulier à partir duquel le compromis entre les principes de justice en opposition pourra être construit. En d'autres termes, si un ensemble de principes de justice pourront être mis en présence, ils seront ordonnés par un principe qui les dépassera tous.

Le compromis qui en résultera impliquera le primat de certains types de compétences sur d'autres, même s'il est accompagné d'un discours affirmant l'équivalence ou la complémentarité des savoirs. Les acteurs sénégalais ont une conscience aiguë des enjeux des négociations en cours, et c'est sans doute ce qui rend aussi difficile l'établissement de compromis entre l'école coranique traditionnelle et l'école moderne. Le problème à résoudre n'est pas uniquement technique, il est surtout de concilier des projets d'éducation qui ont chacun l'ambition de fixer dans la conscience des apprenants des repères qui vont guider la totalité de leurs comportements et qui sont dès lors construits pour se protéger de toute interférence avec d'autres projets.

*Intervenant

Cette communication se base sur des données recueillies à travers différentes enquêtes de terrain réalisées à Dakar, une revue de la littérature scientifique récente qui traite de la question de la "modernisation" des *daaras*, une revue de la production journalistique produite sur le sujet ces dernières trois années, des archives audio-video et des articles de presse présents sur les sites des deux des plus grandes confréries au Sénégal, la *Tijāniyya* et la *Muridiyya*, qui ne peuvent pas être soupçonnées de complaisance par rapport à ceux qui envisageraient d'entraver la socialisation religieuse des jeunes Sénégalais.

Bibliographie

BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent, 1991, *De la justification*, Paris, Gallimard.

CHARLIER Jean-Émile, 2002, " Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal ", *Éducation et Sociétés*, 10, p. 95-111.

D'AOUST Sophie, 2012, *L'effectivité du droit à l'éducation au Sénégal. Le cas des enfants talibés dans les écoles coraniques*, Paris, L'Harmattan.

HUGON Clothilde, 2015, " Les *s'eriñ daara* et la réforme des écoles coraniques au Sénégal. Analyse de la fabrique d'une politique publique ", *Politique africaine*, 139, p. 83-99.

Mots-Clés: " modernisation " des daara, revendication de justice, compromis

Concilier l'inconciliable : les visions de l'enseignement supérieur soutenues par les acquis d'apprentissage

Miguel Souto Lopez * ¹

¹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF) – Belgique

Depuis septembre 2014, tous les établissements d'enseignement supérieur belges francophones ont l'obligation de définir des acquis d'apprentissage pour chacun de leurs programmes. Les acquis d'apprentissage sont définis comme l'énoncé de ce qu'un apprenant est censé connaître, comprendre et être capable de faire au terme d'un processus d'apprentissage. Ils servent à décrire de façon standardisée les acquis que doivent maîtriser les étudiants à la sortie de leurs cursus. Les acquis d'apprentissage ont été importés en Belgique francophone par l'intermédiaire de différents instruments d'action publique qui ont été soit construits par la Commission européenne, soit soutenus par elle dans le cadre du processus de Bologne. Il s'agit du Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, du Cadre global des qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur, des ECTS, du Supplément au diplôme, de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur.

A travers ces instruments et les acquis d'apprentissage qui les relient, la Commission européenne cherche à fabriquer une nouvelle catégorie de citoyens : les citoyens actifs caractérisés par leur participation active au développement économique et social de l'Union européenne. Les systèmes d'apprentissage (enseignement et formation professionnelle) et de validation des acquis de l'expérience sont invités à entrer en relation par la reconnaissance mutuelle des certifications en vue de construire un vaste réseau européen de production et de certification de compétences utiles au marché du travail dans le cadre d'une économie de la connaissance.

Cette vision strictement utilitariste de l'enseignement supérieur n'est pas partagée par les acteurs belges francophones (autorités politiques, autorités académiques, pédagogues) qui, pourtant, soutiennent également l'usage des acquis d'apprentissage. Pour eux, les acquis d'apprentissage doivent servir à renforcer la cohérence des programmes, à clarifier le contrat didactique, à favoriser l'alignement pédagogique, à privilégier l'approche par compétences, à établir une relation plus claire avec l'emploi.

A partir d'une analyse des discours (documents institutionnels et entretiens) des différentes catégories d'acteurs (Souto Lopez 2016), et en mobilisant le modèle des cités de Boltanski et Thévenot (2016), cette communication propose d'analyser les logiques d'acteurs et les visions de l'enseignement supérieur qui soutiennent l'usage des acquis d'apprentissage, et de montrer comment ces logiques s'articulent entre elles. Il s'agit en somme d'interroger l'indicible pour comprendre comment des visions différentes et parfois opposées du " faire société " par l'enseignement supérieur parviennent à se renforcer mutuellement.

*Intervenant

Mots-Clés: acquis d'apprentissage, enseignement supérieur, discours

L'école et ses partenaires

L'accrochage scolaire, pour quel projet commun?

Thomas Dormont * 1

¹ Université Catholique de Louvain (Mons) ESPO (UCL-ESPO) – Belgique

La déscolarisation s'impose en tant que problème public et engage une pluralité de catégories d'acteurs dans la lutte contre le décrochage scolaire. Médiateurs, éducateurs spécialisés, assistants sociaux, psychologues, enseignants ; bref, autant de professionnels de l'éducation qui contribuent à (ré)accrocher des jeunes qui ont déserté l'école. Si la notion générique de "déscolarisation" et ses contours indéfinis s'exportent aisément d'un espace social à l'autre, comment les professionnels chargés de ces missions problématisent-ils la multiplicité d'états de choses réifiés sous ce vocable ? Quelles sont les logiques d'action qu'ils déploient dans le but d'y remédier ? L'intérêt de prendre pour point d'appui la déscolarisation réside dans la présentation de ce phénomène comme un risque de désocialisation génératrice d'exclusion. Ainsi, l'école se présente comme un vecteur de cohésion sociale par lequel chacun doit passer. Pourtant, nombreux sont ceux qui s'en échappent et plusieurs d'entre eux sont rattrapés par différents services d'accrochage scolaire.

Cette communication se propose d'aborder l'école et ses partenaires au départ de la problématisation de la déscolarisation opérée par des acteurs occupant chacun une place et une fonction différente au sein du réseau. En effet, le présent appel à communication atteste à lui seul de la multiplication des acteurs supposés œuvrer à l'idéal d'une scolarité pour tous. Pourtant, mentionner l'existence d'une multitude d'instances poursuivant le même but n'assure pas une approche collective du problème. Autrement dit, ces professionnels travaillent-ils ensemble au "vivre ensemble" ; leurs prétentions éducatives sont-elles le reflet d'une affirmation d'identités professionnelles (Geay & Meunier 2003) en concurrence les unes avec les autres ; parviennent-ils à formuler un accord sur la question d'un projet commun ; etc. ?

La méthodologie envisagée pour travailler ces questions s'articule principalement autour de la méthode d'analyse en groupe. Il s'agit d'un dispositif méthodologique fondé sur l'idée que les acteurs n'ont pas seulement une connaissance "pratique" et "immédiate" de leur environnement qu'il serait possible d'opposer à une connaissance "construite" et "distante" du chercheur. Significative d'une approche dite "par le bas", l'analyse en groupe institue un cadre basé sur l'échange entre les participants et favorise une dynamique de "coopération conflictuelle". De ce fait, elle associe les acteurs à la production d'une analyse sociologique de leurs expériences en faisant appel à leur réflexivité (Campenhoudt, Chaumont, Franssen 2005). Prférant une approche inductive à l'instar de la sociologie de la traduction (Akrich, Callon, Latour 2006 ; Latour 2007), la recherche dont cette communication se propose de rendre compte refuse la définition préalable d'un cadre théorique. Lequel s'élabore à partir du matériau construit lors de l'analyse en groupe.

L'objectif de ce travail analytique associant chercheurs et praticiens réflexifs est d'identifier les

*Intervenant

espaces de convergence et de divergence entre la problématisation, les pistes d'action issues de l'analyse en groupe et l'idée consistant à " faire société "; entendu dans le sens défini dans cet appel.

Mots-Clés: Réseaux, partenariat, déscolarisation

la participation des étudiants de première génération (catégorie pédagogique) aux activités mises en place par le service d'aide à la réussite de la Haute Ecole Francisco Ferrer

Emilie Wilmet * 1

¹ Haute Ecole Francisco Ferrer (HEFF) – Rue de la Fontaine, 4 1000 Bruxelles, Belgique

Au sein de la Haute Ecole Francisco Ferrer, un service d'aide à la réussite (SAR) est ouvert aux étudiants des différentes catégories de la Haute Ecole (arts appliqués, économique, paramédicale, pédagogique, sociale et technique). Ce service propose des actions de terrain pour permettre aux étudiants de première génération une intégration optimale dans l'enseignement supérieur de type court. Parmi les activités proposées, nous pouvons citer le tutorat, le catalogue de remédiations ou encore les activités d'intégration liées à l'enseignement supérieur (AILES). Les actions mises en place par ce service vont au-delà des prescrits du décret réussite de 2008 et existaient avant l'instauration dudit décret.

Trois psychopédagogues travaillent dans ce service et remplissent des missions différentes : gestion du service, tutorat ou encore modules de remédiation sont des tâches que nous nous sommes partagées afin d'assurer l'efficacité de chacune d'entre elles. Notre service d'aide à la réussite se situe au cœur de la Haute Ecole afin de pouvoir être un partenaire direct avec les enseignants œuvrant dans les différentes catégories. En effet, au-delà des actions menées de façon complémentaire aux activités d'apprentissage dispensées par les maîtres-assistants, ces actions sont également intégrées à chaque formation proposée par la Haute Ecole au travers des AILES.

La recherche proposée ci-dessous est réalisée au sein de la catégorie pédagogique de la Haute Ecole. Cette catégorie forme les enseignants de demain. Les groupes d'étudiants sont hétérogènes, autant les niveaux (enseignement secondaire général ou technique) que les origines culturelles et socio-économiques différents se côtoient au sein de la Haute Ecole et, plus spécifiquement, de la catégorie pédagogique. Nous tendons donc à prendre en considération, dans l'offre de remédiation, le poids du passé scolaire et l'origine socioculturelle (Romainville, 2000) des étudiants.

Dans le cadre du catalogue de remédiations proposé, nous nous interrogeons sur l'adéquation entre l'offre et la demande. Afin de répondre à cette interrogation, nous menons une recherche pour tenter de déterminer les motivations qui poussent (ou non) les étudiants à participer aux séances de remédiation proposées. Cette recherche s'étend sur deux années académiques. Durant l'année 2015-2016, nous avons mis en place des modules de remédiation ciblés (maîtrise de la langue d'enseignement, français du supérieur, méthodologie et préparation aux examens, analyse des échecs) afin de permettre au plus grand nombre d'étudiants rencontrant des difficultés de participer à ces séances de remédiation. Durant l'année académique 2016-2017, nous envisageons de mener des entretiens semi-dirigés avec des étudiants qui ont (ou non) participé aux

*Intervenant

remédiations et qui ont (ou non) réussi leur première année dans l'enseignement supérieur. Ces entretiens semi-directifs sont réalisés de façon individuelle. Questionner 4 catégories d'étudiants (comme expliqué ci-dessus) nous permet de croiser les résultats afin d'en faire ressortir des pistes de solution aux difficultés que rencontrent les étudiants de première génération et surtout, de mieux estimer notre action afin de former des enseignants dignes de devenir l'élite de demain et de poursuivre l'enseignement des valeurs prescrites dans le décret Missions de 1997.

L'objectif de cette recherche est de répondre à la question suivante : quels sont les facteurs (motivationnels, de besoin...) qui amènent les étudiants de première génération inscrits dans une formation de type court pédagogique à s'inscrire aux modules de remédiation proposés au sein de la Haute Ecole Francisco Ferrer ? Nous souhaitons donc, au travers de l'analyse de ces entretiens, déterminer quels sont les besoins et / ou réticences des étudiants face à la formule de remédiation proposée afin de pouvoir l'ajuster et permettre à chaque étudiant une intégration et une remédiation ciblée et efficace. Pour répondre à cette question, nous interrogeons donc les étudiants sur base de différents facteurs relevés dans la littérature, comme par exemple, l'efficacité des actions menées (Parmentier, 2011) ou encore l'effet de stigmatisation (Romainville, 2000).

Mots-Clés: Aide à la réussite, motivation, remédiation

Liste des auteurs

Alarcon, Alejandra, 18, 43, 55
Auguste, Françoise, 5
Baudewyns, Pierre, 31
Baye, Ariane, 20, 54
Belin, Pierre, 41
Belsack, Evi, 22
Bernard, Hervé, 11
Bittar, André, 35
Bluge, Valérie, 54
Bosmans, Catherine, 26
Boucenna, Sephora, 24
Bouhon, Mathieu, 59
Cailliez, Jean-Charles, 41
Capitaine, Florence, 26
Cattonar, Branka, 59
Chantraine, Martine, 26
Colémont, Martine, 28
d'Aspremont, Quentin, 41
Dandache, Sophie, 31
Danhier, Julien, 18, 43, 55
Dehantschutter, Lindsay, 33
Delvaux, Bernard, 35, 59
Detroz, Pascal, 13
Devyver, Julie, 13
Donneau, Olivier, 7
Dormont, Thomas, 66
Draelants, Hugues, 59
Dumay, Xavier, 59
dupriez, vincent, 59
François, Nathalie, 20
Frenay, Mariane, 31
Friant, Nathanaël, 57
Gilson, Fabian, 35
Grosjean, Sandrine, 9
Hamic, Ella, 41
Hindryckx, Marie, 49
Jacobs, Dirk, 18, 43, 55
Kaelen, Rob, 55
Laschet, Mélanie, 49
Lebrun, Marcel, 39, 41
Leclercq, Christine, 37
Lespagnard, Bernadette, 5
Leyens, Stéphane, 37
Mangez, Eric, 59
Martin, emilie, 18, 43, 55
Meunier, Gilles, 11
Michel, Aurore, 20
Min, Reuchamps, 31
Monoyer, France, 7, 28
Panait, Oana Marina, 61
Partoune, Christine, 11
Pigeon, Perrine, 45
Plumat, Jim, 47
Poffé, Corentin, 49
Raucent, Benoit, 41
Robin, Françoise, 51
Sanchez Santamaria, Jose, 57
Santy, Anne-Françoise, 24
Scailteur, Sandrine, 7
Schiffino, Nathalie, 31
Souto Lopez, Miguel, 63
Uygur, Deniz, 35
Van Linden, Patricia, 26
Verpoorten, Dominique, 13
Voz, Grégory, 15
Willems, Tatiana, 37
Wilmet, Emilie, 68

Comité scientifique

Claire Baudson (UNamur)
Sandrine Biémar (HELMo)
Catherine Bosmans (Haute Ecole de la Ville de Liège)
Najat Bounafaa (Haute Ecole Charlemagne)
Branka Cattonar (UCL)
Mikaël De Clercq (UCL)
Coralie Delhaye (UCL)
Pascal Detroz (ULg)
Virginie Dupont (ULg)
Mélanie Ferrara (UMONS)
Nathanaël Friant (UMONS)
Sophie Pondeville (UNamur)
Françoise Robin (ULB)
Nicolas Roland (ULB)
Sabine Soetewey (UMONS)
Miguel Souto Lopez (UCL)
Dominique Verpoorten (ULg)
Rudi Wattiez (Haute Ecole Léonard de Vinci)