

Université d'été du Cifen 2015 : présentation de la thématique et du programme

G. SIMONS, A. FAGNANT,
M.-N. HINDRYCKX, N. FRANÇOIS,
A. MICHEL, S. NOËL, C. POFFÉ, F. VAN HOOF

Université de Liège – Cifen

La prochaine Université d'été du Cifen aura lieu le vendredi 28 août 2015 à l'Université de Liège, au Sart-Tilman (amphithéâtres de l'Europe). Cette année, la journée d'études portera sur ***l'insertion professionnelle et les parcours enseignants***.

Les statistiques dans ce domaine sont assez inquiétantes : 40% des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) quittent la profession dans les cinq ans (dont 19% la première année) et 50% dans les huit ans¹. S'il est important de rendre la profession attractive et de tenter de résoudre le problème de la pénurie dans certaines disciplines (mathématiques, sciences, langues...), il faut encore que les enseignants ne quittent pas la profession (juste) après y être entrés, et qu'ils s'y épanouissent autant que possible ; il importe donc que ***l'insertion professionnelle soit réussie***.

Différents acteurs du système éducatif ont ici un rôle fondamental à jouer : les opérateurs de la formation initiale et continue, bien sûr, mais aussi les chefs d'établissement, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les collègues enseignants et les responsables politiques. Tous peuvent, à leur niveau, contribuer à atténuer ce que l'on appelle communément le « choc de la réalité » (voir, entre autres, Beckers, 2008 ; De Stercke et al, 2010, 2013 ; Füller, 1969 ; Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2011) que représente(nt) la/les première(s) année(s) d'enseignement.

Pour ce qui est de la formation *initiale*, il convient évidemment que le cursus de celle-ci prépare au

mieux à la profession, par les savoirs qui y sont enseignés (pédagogiques, didactiques et scientifiques), par les stages (quantité, variété des types d'enseignement ciblés, autonomie progressive des futurs enseignants par rapport aux maîtres de stages et formateurs...), ainsi que par les activités de réflexion sur la pratique d'enseignement (cf. ateliers de formation professionnelle, séminaires de pratiques réflexives, rédaction de portfolios...). Relevons toutefois que la mission de la formation initiale ne consiste pas uniquement à préparer à la *survie* des premiers mois dans l'enseignement, à fournir des recettes ou autres ficelles « clés sur porte », qui seraient prétendument généralisables à tous les contextes d'enseignement. Il importe aussi de développer *chez* et *avec* les futurs enseignants une *posture critique* et *réflexive* qui leur permettra non seulement de s'adapter aux changements d'approches pédagogiques qui seront préconisés par le système éducatif, mais aussi de contribuer à sa rénovation.

Cependant, chacun sait que la formation initiale ne suffit pas. Il importe que la formation continue prenne le relais et, en cela, l'obligation de suivre six demi-journées de formation par an en FWB est un progrès. Il est toutefois essentiel que les offres de formation correspondent aux demandes du terrain² et que ces offres soient rendues accessibles aux enseignants par les directions d'école. Des formations ciblant spécifiquement le public des enseignants néo-titulaires sont également proposées par les conseillers pédagogiques des différents réseaux, ce qui démontre qu'il y a un besoin réel dans ce domaine et que ce besoin est progressivement pris en compte.

Enfin, différentes dispositions peuvent être prises au sein des écoles, qui relèvent davantage des directions. Ces dispositions peuvent porter sur les attributions des classes et sur les horaires, mais

aussi sur l'encadrement des enseignants néo-titulaires par des professeurs expérimentés (cf. tutorat ou mentorat). Reste le double problème du choix de ces enseignants et de la pérennité de ces initiatives qui relèvent bien souvent du bénévolat.

Mais la réussite de l'insertion professionnelle ne dépend pas exclusivement de facteurs externes à l'enseignant néo-titulaire. Il faut aussi que ce dernier prenne l'initiative d'aller vers ses collègues, sa direction, les conseillers pédagogiques pour s'informer, se former, collaborer ; qu'il participe aux activités extra-scolaires de l'école... tout en se protégeant de la surcharge de travail. On le voit, il y a là un équilibre complexe à trouver, surtout en début de carrière où l'enseignant doit concevoir de nouveaux cours, répondre aux exigences administratives du métier, se familiariser avec la culture de l'(des) établissement(s) scolaire(s) qui l'emploie(nt), s'investir dans les activités de l'école... en sachant que son travail est (in)directement évalué et que cette évaluation peut conditionner son avenir professionnel.

La phase d'insertion professionnelle ne constitue que la première étape du **parcours enseignant**. Quand on se penche sur celui-ci, on observe différents cas de figures. Le parcours « classique », souvent qualifié de (très/trop) « plane », consiste à réaliser toute sa carrière dans une ou plusieurs école(s), en enseignant une même discipline, à un même niveau d'enseignement. Cette carrière est néanmoins marquée par des étapes importantes (statut de temporaire prioritaire, nomination, changements d'attributions, réaffectation éventuelle...) qui peuvent déterminer le parcours professionnel de l'enseignant et influencer sur le reste de sa carrière. Une question qui nous intéressera particulièrement dans l'analyse de ce type de parcours « linéaire » – de loin le plus répandu – est de savoir comment certains professeurs parviennent, apparemment mieux que d'autres, à s'autoréguler, à se ressourcer, et à maintenir cette « petite flamme » si souvent évoquée par les enseignants.

Un autre parcours possible, toujours au sein de l'univers scolaire, est le passage d'un niveau d'enseignement à un autre (par exemple, de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur³), ou le

passage de la profession d'enseignant à une autre profession comme celle d'inspecteur, de conseiller pédagogique, de directeur/préfet (des études), de proviseur, de formateur d'enseignants... Ces changements de statuts et de fonctions – qui passent le plus souvent par des formations complémentaires – restent malgré tout assez « exceptionnels ». En revanche, nombre d'enseignants collaborent (ponctuellement) avec une Haute École ou avec une Université en tant que maîtres de stages, moniteurs ou assistants pédagogiques, ce qui peut leur ouvrir de nouveaux horizons et leur permettre de se ressourcer. Du côté des opérateurs de formation, cette collaboration avec des enseignants expérimentés représente un ancrage professionnel indispensable pour la formation initiale.

D'autres transitions s'opèrent entre des univers professionnels différents : c'est le cas des enseignants qui quittent le monde scolaire pour d'autres professions (entreprises, services publics...), mais c'est aussi le cas de personnes qui *arrivent* dans l'enseignement après un parcours, plus ou moins long, réalisé dans un autre univers professionnel. Enfin, il est des enseignants qui réalisent des parcours parallèles dans deux univers professionnels : par exemple, l'école et le privé, ce qui est assez fréquent dans l'enseignement qualifiant.

Ces différentes thématiques seront abordées à travers les trois conférences de la matinée, mais aussi dans le cadre des ateliers de l'après-midi. Dans ces derniers, nous avons opté pour une formule davantage axée sur des *exemples* concrets, des *témoignages*, et des *techniques* de collecte et d'analyse des données.

Les enquêtes et autres entretiens (semi-)structurés qu'abordera Th. Perez-Roux (2006, 2012) permettent de collecter des données déclaratives, entre autres dans les domaines de l'insertion professionnelle et des parcours enseignants. L'approche adoptée par R. Pasquini (2013) à propos des récits exemplaires⁴ de pratique enseignante, représente également un outil exploitable, tant en formation initiale que continue, pour faire émerger des moments-clés de la pratique professionnelle, prendre de la distance par rapport à ceux-ci et pouvoir les analyser, en tissant des liens avec des éléments théoriques.

Quant aux transcriptions des entretiens de stages (étudiant en formation, maître de stage et représentant des services de didactique) proposées par K. Balslev (2011, 2012), elles nous permettent de lever le voile sur un moment aussi crucial que mystérieux de la formation initiale : les séances de débriefing des stages.

Le **programme** de l'Université d'été se décline comme suit :

8h15 : accueil

8h45 - 9h15 : introduction de la journée

9h15 - 12h45 : conférences et échanges avec les participants

Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage par Kristine Balslev (Université de Genève – Groupe de recherche TALEs).

Et si, pour mieux saisir la complexité de la pratique, nous passions par l'écriture ? par Raphaël Pasquini (Haute École Pédagogique du Vaud - UER « Enseignement, apprentissage, évaluation »).

Parcours professionnels et dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions. par Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier 3, LIRDEF).

12h45 - 14h00 : lunch

14h00 - 16h00 : ateliers

	Co-animation :
Entretiens de stages ⁵	K. Balslev (Université de Genève), G. Simons, N. François et F. Van Hoof (ULg)
Récits de pratiques enseignantes	R. Pasquini (HEP Vaud), A. Fagnant et A. Michel (ULg)
Questionnaires et entretiens	Th. Perez-Roux (Université de Montpellier 3), M.-N. Hindryckx, S. Noël et C. Poffé (ULg)

Des **témoignages**, provenant de différents niveaux d'enseignement (fondamental, secondaire, supé-

rieur, universitaire) et ciblant différentes *disciplines* scolaires, émailleront ces ateliers.

Comme d'habitude, l'inscription à cette Université d'été se fera exclusivement via le site du Cifen. Des démarches sont entreprises pour que cette journée d'études soit reconnue comme formation IFC.

Au terme de cette Université d'été, le Cifen célèbrera officiellement ses vingt ans d'existence.

Notes

- ¹ Source *Le Soir*, 2 mai 2013, suite à l'étude de Delvaux, B. et al. publiée dans *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°92. Voir aussi Vandenberghe, V. (2000).
- ² Des offres de formation, qui ne sont pas commanditées par le système éducatif et qui ne répondent pas à un besoin direct manifesté par les enseignants devraient aussi pouvoir être proposées par des chercheurs-formateurs, ceci afin de permettre un renouvellement des pratiques pédagogiques.
- ³ On pense aussi à certains enseignants en fonction qui réalisent le Master en Sciences de l'Éducation avec une volonté de réorientation professionnelle.
- ⁴ L'adjectif « exemplaire » ne doit pas être pris ici dans le sens de « modèle à suivre », mais bien d'exemple illustratif.
- ⁵ Ces trois titres sont encore susceptibles d'être légèrement modifiés.

Références

Balslev, K. & Tominska, E. (2012). Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. Dans I. Vinatier, L. Fillietaz & S. Kahn (Coord.) « Enjeux, formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? », *Travail et Apprentissages*, 9.

Balslev, K., Tominska, E. & Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent ». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 44 (2).

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 92.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. & Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation & Formation*, e-294.
- De Stercke, J., Temperman, G. & De Lièvre, B. (2013). Une typologie des professeurs entrants. Essai de profilage par classification hiérarchique. *Éducation & Formation*, e-299.
- Füller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2).
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Montréal : Éditions CEC.
- Pasquini, R. (2013). *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*. Québec : Les Presses de l'Université Laval Hermann.
- Perez-Roux, T. (2006). Processus identitaire dans la carrière des enseignants : deux études de cas en Education Physique et Sportive (EPS). *SAPS*, 72.
- Perez-Roux, T. (2012). Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (Eds.), *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck.
- Vandenberghe, V. (2000). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: a duration analysis. *Education Economics*, 8(3).