

---

# Une formation des enseignants intégrant la didactique et la pédagogie, la recherche et les réalités du terrain, la théorie et la pratique...Chiche ?

Xavier Dejemeppe\*<sup>†1</sup>, Marc Degand\*<sup>‡1</sup>, and Benoît Claus\*<sup>§2</sup>

<sup>1</sup>Haute école Louvain en Hainaut (Helha) – Belgique

<sup>2</sup>Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet – Belgique

## Résumé

La formation des maîtres en Communauté française de Belgique est cadrée par différentes dispositions légales et des référentiels de compétences. Nous développerons un questionnaire sur la volonté de changement de la Formation Initiale (FI) en lien avec les pratiques de nos Hautes Ecoles (HE). La caractéristique importante commune de ces formations en HE est la simultanéité de la formation d'enseignant, par opposition à la formation consécutive de la filière 4 en université qui forme d'abord un spécialiste " matière " avant de former un enseignant. Un projet du Gouvernement de la Communauté française entend en effet réformer la formation initiale, notamment en masterisant toutes les filières de formation et en redéfinissant, par la même occasion, les axes de formations. Il y a semble-t-il une volonté[1] de mieux intégrer la formation disciplinaire, didactique et pédagogique des futurs maîtres. Mais aussi de mieux répondre aux attentes des enseignants de terrain et des étudiants en FI. Nous pensons plus particulièrement à la diffusion -si possible didactisée- des savoirs issus de la recherche, aux possibilités de recherches collaboratives entre HE et universités, aux liens entre FI et continuée, etc.

Les recherches en Sciences de l'éducation, notamment celles qui touchent à la formation des enseignants (Altet, 2008 ; Paquay, 2004 ; Beckers, 2011, etc.), constituent en quelque sorte la " matrice " à partir de laquelle sont pensées les réformes actuelles. Or, cette matrice évolue, même si les enseignants en charge de la formation n'en sont pas nécessairement conscients. Chacun sait que l'implantation d'une réforme ne peut se faire sans l'assentiment ni l'accompagnement des acteurs concernés. C'est donc bien sur la qualité du rapport entre recherche et pratiques (tant en formation initiale que sur le terrain professionnel) que nous situerons notre questionnaire.

Notre communication questionnera d'abord le concept de didactique et ses rapports avec la (les) discipline(s) de référence. Jusqu'ici, les documents officiels limitaient la formation didactique au processus de "transposition didactique" des savoirs experts ou professionnels (Rogalski et Samurçay, 1994) plus que savants (Chevallard, 1985 ; Joshua, 1996), ce qui permettait de mieux intégrer la formation didactique à la formation disciplinaire (Perrenoud, 1998). Depuis, le champ didactique s'est ouvert à d'autres objets qui sont à la croisée des disciplines didactiques et pédagogiques (Perrenoud, 2009) parmi lesquels la question de

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: [dejemepex@helha.be](mailto:dejemepex@helha.be)

<sup>‡</sup>Auteur correspondant: [degandm@helha.be](mailto:degandm@helha.be)

<sup>§</sup>Auteur correspondant: [benoit.claus@condorcet.be](mailto:benoit.claus@condorcet.be)

l'évaluation, les processus d'apprentissage ou le rapport au savoir dans le champ de la discipline de référence.

Forts de cette ouverture conceptuelle, nous questionnerons la différenciation des quatre filières de formation initiale, notamment sur la place du curseur entre enseignant généraliste et enseignant spécialisé dans une famille de branches ou une branche unique. La "boîte noire" de la structuration de l'enseignement obligatoire et des formations d'enseignants qui y sont associées met en évidence un enjeu essentiel : quel type de professeurs à chaque tranche d'âge ?

La réflexion sur ces questions sera menée et illustrée en prenant appui sur l'expérience de terrain des collègues de nos trois HE.

Un questionnaire diffusé auprès des enseignants en charge de la formation initiale permet de mieux mesurer les représentations sociales (Jodelet & Moscovici, 1990) partagées par les différents acteurs et montre combien certains éléments conceptuels, comme la notion de compétence, ne reçoivent pas une définition univoque (Roegiers, 2004 : 101-115 ; Duroisin et al. 2011 ; Aubert-Lotarski et al., 2014). Quels que soient les concepts abordés, il existerait au contraire des définitions solidement ancrées en fonction de la culture disciplinaire des acteurs (Saussez, 2009), ce qui pose question au regard de l'unicité du métier et de l'identité enseignante (généraliste ou spécialiste disciplinaire) en rapport avec les tranches d'âge dans lesquelles il exerce.

D'autre part, toujours avec notre posture d'enseignants-chercheurs, nous essayerons de prendre la mesure de l'écart entre les objets de la recherche et les besoins du terrain. Il y a par exemple une abondante littérature experte - souvent accessible (Scallon, 2005 ; Vial, 2012) - sur l'évaluation mais qu'en est-il de ses effets de percolation tant dans les HE que dans l'enseignement obligatoire ? Ou encore, quels sont les outils conceptuels ou les grilles d'analyse produits par la recherche et réellement mobilisables par les formateurs d'enseignants et par les enseignants eux-mêmes (Godet, 2013) ?

C'est donc avec une posture un peu différente, mais en assumant notre responsabilité d'enseignants-chercheurs en FI d'enseignants, que nous pourrions contribuer à éclairer la question de ce symposium.

### Bibliographie

-

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Duroisin, N., Soetewey, S., & Demeuse, M. (2011). Au carrefour du curriculum prescrit et du curriculum implanté : polémique et polysémie autour du terme de compétence en Fédération Wallonie-Bruxelles. In 24e Colloque-international de l'ADMEE-Europe. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel (pp. 11-19). Luxembourg ville. Luxembourg

Godet, R., (2013). Besoins actuels, émergent et à venir de la formation initiale des enseignants, Bulletin N°32 du CIFEN, ULg.

Jodelet, D., & Moscovici, S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. Revue Internationale de Psychologie Sociale, 3, 285-288.

Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raisky & M. Caillot (Eds), Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.

Paquet, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (dirEds.). (2012). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, de Boeck, 4ème édition.

Perrenoud, Ph. (2002). Les disciplines de référence en formation des enseignants. In W. H'orner et al. (Eds.), Berufswissen des Lehrers und Bezugwissenschaften der Lehrerbildung (pp. 199-224). Leipsig : Leipsiger Universit'at Verlag.

Rogalski, J., & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un " savoir de référence " et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In G. Arzac et al. (Eds), La transposition didactique à l'épreuve (pp. 35-71). Grenoble : La Pensée sauvage.

Saussez, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires. In R.

Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. In Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation, n° 82.

Vial, Michel. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs, outils, Bruxelles : De Boeck.

Voir les rapports préliminaires du Pacte d'excellence

**Mots-Clés:** Formation des enseignants – didactique et pédagogie, Recherche, théorie, pratique