



Congrès international de l'AREF

Liège, les 7 – 8 et 9 juillet 2025

Appel à contributions – texte de cadrage

Introduction

L'ABC-Éduc (*Association Belge francophone Collaborative de la recherche en Éducation*), l'AECSE (*Association des enseignants et des chercheurs en sciences de l'éducation*), la SSRE (*Société Suisse pour la Recherche en Éducation*), l'unité de recherche EQUALE (*Evaluation et Qualité de l'Enseignement*) de l'Université de Liège, la Haute École Libre Mosane (HELMo) et la Haute École de la ville de Liège (HEL) s'associent pour organiser le **congrès international de l'AREF** (*Actualité de la recherche en éducation et en formation*), du 7 au 9 juillet 2025. Il se tiendra sur le domaine du Sart Tilman à Liège. La ligne directrice demeure, comme le veut la tradition des congrès de l'AREF, l'actualité en éducation et en formation. Pour rester dans cette tradition **toute proposition portant sur l'actualité de l'éducation est la bienvenue**. Toutefois, afin d'inspirer les propositions d'intervention des communicants, **quatre thématiques** de questions vives en éducation et/ou en formation ont été proposées : l'attractivité du métier d'enseignant ; l'évolution de la formation et du métier d'enseignant ; la place des preuves en éducation ; la collaboration entre le terrain, la formation et la recherche. Ces quatre thématiques sont explicitées ci-dessous et les questions qu'elles soulèvent sont particulièrement d'actualité. Par ailleurs, différentes formes de contribution seront offertes, permettant aux doctorants, jeunes docteurs, chercheurs débutants ou expérimentés, formateurs d'enseignants de trouver leur place.

THEME 1 - Attractivité du métier

Ces dernières années, de nombreux pays peinent à recruter de futurs enseignants hautement qualifiés, à les former de manière adéquate et à les retenir dans le métier (European Commission, 2022; Quittre et al., 2019). Ces difficultés sont plus ou moins marquées en fonction des systèmes éducatifs, sans forcément être en lien avec le recrutement et la sélection des candidats qui s'opèrent de manière très diverse dans les différents systèmes éducatifs, allant de l'obligation de concourir à une absence totale de sélection systémique (OCDE, 2019).

Parallèlement, le phénomène d'attrition des enseignants novices est anormalement élevé dans ces mêmes systèmes éducatifs (European Commission, 2022). Plusieurs facteurs, environnementaux et personnels (Théorêt et Leroux, 2014), influencent ce phénomène. Au

niveau environnemental, le soutien de l'entourage personnel et de l'institut de formation initiale ou continue sont des éléments cruciaux (Mukamurera et al., 2019), comme la socialisation au sein de l'établissement qui accueille l'enseignant (Coppe et al., 2022, Voz, 2021). D'autre part, des facteurs personnels, comme le "Teaching commitment" (De Stercke et al., 2010) et des caractéristiques individuelles telles que la bonne connaissance de soi, la réflexivité, la confiance en soi et l'identité de l'enseignant, jouent un rôle clé dans l'insertion socioprofessionnelle (Théorêt & Leroux, 2014). En outre, des visions idéalisées ou intenable du métier peuvent constituer des facteurs de risque (Martineau & Presseau, 2003 ; Mukamurera et al., 2013). Comment expliquer ces phénomènes ? Quel(s) dispositif(s) proposer pour les enrayer ?

- Coppe, T., März, V., & Raemdonck, I. (2022). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire: un mariage sans idylle. *McGill Journal of Education*, 57(3), 178-198. <https://doi.org/10.7202/1109003ar>
- Voz, G. (2021). *Entrer dans la profession d'enseignant : quelle(s) histoire(s) ! Identification des variables influençant les parcours d'insertion professionnelle d'enseignants au départ de leurs récits autobiographiques et essai de modélisation de leurs combinaisons dans l'explication de la réussite des parcours*. Thèse de Doctorat en sciences Psychologiques et de l'Education. Université de Liège.
- Enthoven, S., März, V., & Dupriez, V. (2023). Context matters : A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104224>
- European Commission. (2022). *National education systems. Overview. Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers and trainers working in adult education and training*. France. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working>
- Legros, L. (2022). *StatSup' Info* (4; p. 4). ARES.
- OCDE. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019). *TALIS 2018 : Devenir enseignant*. Université de Liège. <https://www.acer.org/talis>
- Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?*. De Boeck Supérieur.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299(1), 13-35.
- Mukamurera, J., Lakhali, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16 (1).
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2).
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J. B., Renson, J. M., Beckers, J., ... & Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *La formation des enseignants*, e-294, 136-148.

THEME 2 : Évolution de la formation et du métier d'enseignant

Les évolutions vécues au niveau sociétal posent la question de la transformation du métier d'enseignant. Ce deuxième thème s'axe autour de l'évolution de la formation et du métier d'enseignant à l'aune de ces évolutions sociétales. Qu'il s'agisse, par exemple, de l'arrivée de l'intelligence artificielle dans nos

vies quotidiennes ou des questions de développement durable, celles-ci invitent chacun.e à s'interroger sur sa place dans le monde de l'éducation.

Depuis 2019, le nombre de recherches portant sur la manière dont les acteurs de l'éducation peuvent vivre, subir ou apprivoiser l'IA augmente considérablement (Zhai et al., 2021). En effet, les enseignants peuvent s'impliquer et utiliser ces apports comme des assistances transformant leur métier en y ajoutant une réelle plus-value (Noben et al., 2019) ou, au contraire, craindre une forme de remplacement (Belanger & Pelchat, 2023). Parallèlement, les apprenants ont l'opportunité d'y recourir pour ses divers avantages potentiels (production plus rapide, plus efficace et de meilleure qualité) ou, s'ils ne l'utilisent pas, de subir les impacts d'une fracture numérique croissante. L'IA peut aussi devenir un nouvel objet d'apprentissage dès l'enseignement fondamental : chercher à les comprendre, les créer, en étudier les impacts, en ce compris les ressources nécessaires pour les utiliser... Quel avenir pour l'IA au sein de l'éducation et de la formation et vice versa ? Comment exploiter de manière critique leur potentiel ?

Parallèlement, la crise climatique que nous vivons actuellement ne pose pas uniquement des questions scientifiques, mais également des questions sociales et politiques (Vare & Scott, 2007). Le monde de l'éducation est ainsi invité à se questionner sur son rôle dans la transition écologique et le développement durable. La recherche montre que les connaissances seules ne suffisent pas à changer les comportements. À ces connaissances doivent s'ajouter une réflexion sur la manière de penser et les attitudes. Quelle place pour l'éducation à l'environnement à l'école (Barroca-Paccard et al., 2021), comment former aux enjeux de développement durable ?

Comment les enseignants sont-ils préparés à répondre à ces différents enjeux ?

- Barroca-Paccard, M. (2021). Un modèle problématisé d'éducation à un développement durable qui intègre actions, savoirs et valeurs: application à l'exemple de l'enseignement de la biodiversité. *Educations*, 4, <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2021.0642>
- Bélanger, A., & Pelchat, M. (2023). Favoriser l'agentivité en matière d'intégration de l'intelligence artificielle en contexte scolaire : Cinq stratégies à déployer dans son milieu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(1), 12-16.
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542-570.
- Noben, N., Higuier, S., & Denis, B. (2019). Le développement de communautés de pratique : Indicateurs de succès et freins. *Éducation & Formation*, e-313, 26-38.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., ... & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021, 1-18. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>

THEME 3 : Place des preuves en éducation

De nombreux pays entreprennent actuellement des réformes éducatives afin d'améliorer leurs systèmes d'enseignement (Charbonnier & Gouédard, 2020). Au cœur de ces réformes émerge la question de la place des preuves en éducation (Coppe et al., 2024). La question de ce qui constitue une preuve en éducation est source de débats, avec différentes perspectives émergeant des divers courants théoriques et méthodologiques (Slavin, 2002). Les partisans de l'éducation fondée sur les preuves (*evidence-based education*) mettent en avant l'importance des décisions éclairées par des données scientifiques, arguant qu'elles conduisent à une amélioration potentielle des pratiques éducatives (Davies, 1999 ; Slavin, 2002).

Selon certaines voix discordantes, les faits éducatifs seraient trop complexes pour être réduits à des variables et des liens de causalité ; ces voix insistent sur l'importance des contextes locaux et redoutent une uniformisation des pratiques éducatives (Bru et al., 2004 ; Talbot, 2012). Ainsi, au cœur de ces

divergences, se pose la question du rôle des preuves dans les réformes éducatives : doivent-elles simplement fournir de l'information, ou vont-elles au-delà, proposant des suggestions voire des prescriptions pour façonner l'avenir de nos systèmes éducatifs ?

Par ailleurs, se pose la question de l'implantation des programmes ou pratiques ayant fait leurs preuves : comment faire en sorte que ces pratiques pointées comme efficaces le soient également dans différents contextes ? Pour répondre à cette question, plusieurs courants de recherche récents se sont développés (Tual et al., 2021). Quelles sont les conditions pour que la mise en œuvre sur le terrain soit réussie ? Selon quels critères de qualité ?

- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 75-87. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3251>
- Charbonnier, É., & Gouédard, P. (2020). Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 131-141. <https://doi.org/10.4000/ries.9382>
- Coppe, T., Baye, A., & Galand, B. (2024). *Transformer les pratiques en éducation. Quelles recherches pour quels apports ?* Presses Universitaires de Louvain.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education ? *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies : Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives recherches en éducation*, 6(18), 129-140. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Tual, M., Lima, L., & Bianco, M. (2021). Le difficile passage de la recherche au terrain : Pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 19-40.

THEME 4 : Collaboration terrain-formation-recherche

Qu'elles soient nommées recherche collaborative (Desgagné, 2001), recherche-action (Guay & Gagnon, 2021), recherche-design (Class & Schneider, 2013), conception continuée dans l'usage (Goigoux, 2017) ou encore recherche-développement (Loiselle & Harvey, 2007), les études qui se centrent sur la collaboration entre le terrain, la formation et la recherche sont de plus en plus nombreuses dans le paysage de la recherche en francophonie. Ces types de recherches participatives « visent une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, en vue d'étudier le savoir-faire qui sous-tend cette dernière dans le cadre d'une démarche de co-construction » (Morrissette, 2013, p. 41). La recherche citoyenne ou recherche engagée (*gender studies*, collaboration Nord-Sud...) permet également de penser la recherche au service d'un changement du monde.

Ainsi, la construction de connaissances scientifiques, le développement professionnel autant que le développement d'outils utiles à la formation sont au cœur de ces courants de recherches qui tentent, chacun à leur manière, d'installer un rapport plus symétrique entre chercheurs et praticiens. Ces courants considèrent que les savoirs d'expériences sont aussi nécessaires que les savoirs scientifiques pour comprendre et transformer les situations de travail et les « savoir-agir » (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Si un certain consensus apparaît entre les chercheurs quant aux avantages de ce type de recherches, un certain nombre de questions et de défis se posent lorsqu'il s'agit de les mettre en œuvre : comment organiser le travail entre les chercheurs et les professionnels ? Comment favoriser et valoriser la participation de ces derniers dans ce type de recherche ? Comment gérer les relations entre les parties prenantes du projet de recherche ?

Face à ces questionnements, quelle place accorder pour ce type de recherches au sein de la formation initiale et continue des enseignants ? Que faire des résultats et des produits de ces recherches dans la communauté scientifique ?

- Class, B., & Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Education : Vers une nouvelle approche ? *Frantice.net*, 7, 5-16. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34459>
- Desgagné, (2001) *La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation*. In M. Anadón (ed.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp.51-76). Presses de l'Université Laval.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et Didactique*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>
- Guay, M.-H., & Gagnon, B. (2021). *La recherche-action*. In I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (pp. 415-440). Presses de l'Université du Québec.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40. <https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>