

# CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

23<sup>(3)</sup>

2015

Volume 23 numéro 3

## DOSSIERS

Mise en œuvre de pratiques  
de différenciation  
pédagogique : ressources, défis  
et dispositifs d'accompagnement

L'organisation du travail  
scolaire et recherche  
d'efficacité



# Table des matières

- 1 **DOSSIER**  
*Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique :  
ressources, défis et dispositifs d'accompagnement*
- Rédactrices invitées  
Mylène **Leroux**, Université du Québec en Outaouais (Canada)  
Annie **Malo**, Université de Montréal (Canada)
- 3 *Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en  
formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi*  
Luc **Prud'homme**, Codirecteur du LISIS (Canada)  
Geneviève **Bergeron**, Chercheure régulière au LISIS (Canada)  
Annabelle **Fortin**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
- 17 *Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée  
avec des enseignantes du primaire*  
Mylène **Leroux**, Université du Québec en Outaouais (Canada)  
Sylvie **Fontaine**, Université du Québec en Outaouais (Canada)  
Francine **Sinclair**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
- 33 *Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique?*  
Philippe **Tremblay**, Université Laval (Canada)
- 45 *Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée de  
l'activité éducative*  
Suzanne **Guillemette**, Université de Sherbrooke (Canada)  
France **Morin**, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (Canada)  
Louise **Simon**, Université de Sherbrooke (Canada)
- 57 **DOSSIER**  
*L'organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité*  
Rédactrice invitée  
Andreea **Capitanescu Benetti**, Université de Genève (Suisse)

60

*Les chefs d'établissement peuvent-ils faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques?*

Olivier **Perrenoud**, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

70

*La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants?*

Alexia **Forget**, Université de Genève (Suisse)

Katia **Lehraus**, Université de Genève (Suisse)

85

*La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire*

Martine **Leclerc**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Catherine **Dumouchel**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Martine **De Grandpré**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

99

*Quand l'habit fait le moine : chercher à convaincre autrui de son efficacité rend-il efficace?*

Andreea **Capitanescu Benetti**, Université de Genève (Suisse)

## Chroniques

112

### Technologies en éducation

*Le crowdsourcing ou la participation sociale et scientifique d'un grand nombre d'individus à l'interprétation des données de recherche en sciences de l'éducation*

Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)

117

### Intervention éducative

*Les technologies au service des étudiants vivant avec un handicap invisible*

Ysabelle **Gagné**, Université Laval (Canada)

120

### Formation des maîtres

*Enseigner... ou les épousailles contrariées*

Denis **Simard**, Université Laval, (Canada)

Jean-François **Cardin**, Université Laval, (Canada)

123

### Éthique en éducation

*Éthique enseignante et confiance*

Denis **Jeffrey**, Université Laval, (Canada)

129

Recherche étudiante

*Les dimensions motivationnelles associées aux valeurs : leurs rôles dans la transition identitaire des enseignants en formation professionnelle*

Andréanne **Gagné**, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Recension

132

Recension

*Denis Jeffrey (dir.). (2015). Laïcité et signes religieux à l'école. Presses de l'Université Laval*

# Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement

Rédactrices invitées

Mylène Leroux   
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Annie Malo   
Université de Montréal (Canada)

doi:10.18162/fp.2015.383

## DOSSIER

Au Québec, les pratiques de différenciation pédagogique sont promues par la recherche et par les programmes scolaires depuis le renouveau pédagogique des années 2000 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003a, 2003b). Toutefois, à notre connaissance, aucun numéro thématique portant spécifiquement sur la question n'a été publié à ce jour au Québec. Du côté de la recherche, bien que la façon de définir la différenciation pédagogique ne fasse pas complètement consensus et que sa signification soit souvent floue (Paré et Trépanier, 2010), elle implique généralement l'idée d'ajuster son enseignement pour « permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage » (Prud'homme et al., 2005, p. 2). Globalement, la différenciation pédagogique vise à favoriser la réussite de tous les élèves et à soutenir leur développement d'une manière optimale. Même si les intentions et finalités qu'on attribue à la différenciation semblent faire l'unanimité, la mise en œuvre des pratiques de différenciation demeure complexe, tant à l'ordre primaire (Paré, 2011; Tomlinson et al., 2003) que secondaire (Kirouac, 2010).

Les quatre articles de ce numéro thématique apportent une contribution concernant les ressources et les défis de mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique, principalement dans des classes ordinaires d'écoles primaires du Québec. Il s'agit de recherches empiriques qui documentent directement ou indirectement des dispositifs d'accompagnement auprès de divers acteurs.

Le premier texte (Prud'homme, Bergeron et Fortin) présente une recherche-action-formation s'attardant au sens donné par des étudiants-stagiaires à la différenciation pédagogique dans une approche méthodologique intégrant l'étude de soi. Le second (Leroux, Fontaine et Sinclair) s'intéresse pour sa part aux retombées d'une recherche-formation menée avec des enseignantes du primaire en formation continue. Pour ce qui est du troisième texte (Tremblay), il propose une recherche-action sur un dispositif de coenseignement entre des

enseignants de classe ordinaire et des orthopédagogues en Belgique. Enfin, dans le dernier texte (Guillemette, Morin et Simon), il est question d'une recherche-action portant sur la gestion différenciée de l'activité éducative de directions d'établissement.

Certes, les dispositifs d'accompagnement documentés dans ces recherches ont eu des retombées positives sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Ce faisant, des ressources additionnelles ont soutenu la mise en œuvre de ces pratiques. On peut se demander ce qu'il en serait dans les conditions de pratiques habituelles des enseignants. Ces recherches pointent également vers des retombées prometteuses des pratiques de différenciation pédagogique sur l'apprentissage et la réussite des élèves, toutefois de façon timide. En outre, aucune de ces recherches n'a pris directement en compte les points de vue des élèves (Malo et Rahm, 2014), qui pourraient enrichir ou apporter un regard critique sur lesdites retombées pour eux. Ce point de vue critique sur ce numéro nous amène à considérer l'idée qu'il s'agit là d'avancées prometteuses et intéressantes, mais que plus de recherches rigoureuses sont encore nécessaires pour poursuivre le développement de ce champ.

## Références

- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5274>
- Malo, A. et Rahm, J. (dir.). (2014). La voix des jeunes à l'école et au-delà : envisager de nouvelles possibilités (numéro thématique) / Youth voice in and outside of school : stories of new possibilities (special issue). *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(1).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7051.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf)
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2<sup>e</sup> éd., p. 287-305). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31. Repéré à <http://differentiation.csphares.qc.ca/wp-content/uploads/2011/11/contruction-%C3%AElot-de-rationalit%C3%A9-autour-du-concept-de-diff%C3%A9renciation-p%C3%A9dagogique.pdf>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., . . . Reynolds, T. (2003). Differentiated instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145. Repéré à <http://gaining.educ.msu.edu/resources/files/Review%20of%20Lit-1.pdf>

## Pour citer cet article

Leroux, M. et Malo, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession* 23(3), 1-2. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.383>

# Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi

Luc **Prud'homme**, Ph. D.  
Codirecteur du LISIS  
Professeur

Geneviève **Bergeron**, Ph. D.  
Chercheure régulière au LISIS  
Professeure

Annabelle **Fortin**, B. Ed.  
Étudiante à la maîtrise en éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

Learning to differentiate: Constructed meanings by nine  
teachers-in-training using a self-study approach

doi:10.18162/fp.2015.277

## **R**ésumé

En contexte de diversité, les enseignants sont incités à différencier. Or, ce travail en classe demeure le fait de cas isolés, une majorité d'acteurs évoquant une formation initiale lacunaire pour y arriver. Notre projet visait à explorer le sens que peuvent attribuer des étudiants-stagiaires à la différenciation dans une méthodologie intégrant l'étude de soi comme approche prometteuse à cet effet. Les résultats démontrent que ce type de dispositif offre un contexte favorable à la construction d'une vision de l'enseignement plus ouverte à la diversité, légitimant le recours à des intentions et des actions variées au cours d'une situation pédagogique.

### Mots-clés

Formation initiale, différenciation, étude de soi, diversité, enseignement, stagiaire, situation pédagogique, hétérogénéité

### Abstract

In the context of diversity, teachers are encouraged to differentiate their teaching. However, there are, in fact, only isolated cases in the classroom. The majority of teachers evoke an incomplete initial training to be able to do so. Our project explores the meaning differentiation has to interns using a self study methodology as a promising approach for this purpose. The results show that this type of approach provides a favorable context for the construction of a more open view of teaching to diversity which legitimizes the use of various intentions and actions during a teaching situation.

### Keywords

Teacher education, educational differentiation, self study, diversity, teaching perspective, intern, general model of teaching

## Contexte de mutations sociétales

De nombreuses mutations sociétales à l'heure actuelle, telles que la globalisation, le développement accéléré des sciences et technologies ainsi que la mobilité des populations, ont des incidences certaines sur le « vivre ensemble », interpellant des transformations au sein de nos institutions. Traitant plus spécifiquement de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, McAndrew, Potvin et Borri-Anadon (2013) semblent indiquer que le contexte socio-environnemental contemporain ne peut plus occulter une réflexion autour d'institutions plus inclusives, que ce soit dans les sphères d'activités liées à la santé, à l'emploi ou à l'éducation. En ce sens, de par la nature des finalités qu'elle poursuit, l'école est l'une des institutions fortement interpellées par ce mouvement plus inclusif (Bouvier, 2012).

Ainsi, nombreux sont les écrits scientifiques qui convient les acteurs scolaires à repenser les manières d'enseigner considérées comme une norme depuis plus d'un siècle (Ainscow, 2009; Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996; Forlin, 2010). Plus encore, la recherche dans le champ de l'inclusion scolaire décrit le recours à une différenciation pédagogique comme une composante essentielle des pratiques en contexte de diversité (Armstrong, Armstrong et Spandagou, 2010; Booth et Ainscow, 2002; Mittler, 2005). Pour sa part, Darling-Hammond souligne dès 1996 que le défi en sciences de l'éducation est définitivement lié à l'intégration dans l'action de toutes les découvertes du XX<sup>e</sup> siècle au regard de l'apprentissage. Ce défi, tel qu'elle le formule, paraît interpellé une pratique de différenciation pédagogique.

Si nous voulons vraiment que tous les élèves apprennent selon les nouveaux standards suggérés et les exigences complexes de la société contemporaine, nous devons développer des méthodes d'enseignement qui vont au-delà de la distribution d'information, de la passation d'examens et de l'attribution d'un résultat. Nous devons comprendre les méthodes d'enseignement qui répondent aux différentes manières d'apprendre des élèves, qui sont structurées de manière à tirer profit des points de départ spécifiques à chaque élève et, dans une logique d'étayage, qui soutiennent soigneusement le travail visant l'amélioration des performances. [Traduction libre] (1996, p. 7)

Sans référer explicitement à la différenciation, cette dernière évoque *différentes manières d'apprendre* et des *points de départ variés* qui semblent reliés à une reconnaissance explicite de la diversité que plusieurs associent à un travail de différenciation pédagogique (Tomlinson et al., 2003). Au-delà des problèmes liés à cette dénomination, il n'en demeure pas moins que la diversité dans un groupe scolaire existe, qu'elle peut être perçue à la fois comme un problème et comme une ressource et qu'elle s'associe à « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui sont proposées en classe » (Prud'homme, 2007, cité dans Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p. 8). En ce sens, il demeure nécessaire de comprendre comment les acteurs scolaires peuvent composer avec le phénomène tout en ayant le sentiment du devoir accompli, une intention professionnelle qui ne peut se dissocier d'un certain travail de différenciation pédagogique (Tomlinson et McTighe, 2010).

## Problématique

Or, nombreux sont les enseignants qui manifestent un sentiment d'incompétence face aux multiples défis qui sont associés à la diversité en classe (Bergeron, 2014; Horne et Timmons, 2009; Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011). Il semble que les enseignants éprouvent toujours des difficultés à considérer la diversité en classe autrement qu'en termes de problèmes et demeurent campés dans une vision du travail plutôt transmissive et uniforme. Au Québec, Gaudreau et al. (2008) constatent que malgré les incitations à différentes formes de pratiques plus souples et plus flexibles pour répondre aux besoins de tous les élèves en classe dite ordinaire, l'enseignement demeure généralement assez conventionnel, privilégiant par le fait même certains modes de pensée et des stratégies plus analytiques d'appropriation de contenu. Ces résultats s'apparentent aux résultats de Pratt (2005) qui relève la dominance d'une perspective de transmission [*Transmission perspective*] chez les enseignants participant à sa recherche (N = 253). Sans discréditer cette façon de concevoir le travail, ce dernier constate toutefois chez ces enseignants des difficultés certaines « à s'ajuster aux différences individuelles et à manifester une certaine empathie à l'égard des apprenants qui ne comprennent pas les contenus » [traduction libre] (p. 218). Or, il indique que l'apprentissage en contexte de diversité « [...] nous oblige à élargir nos horizons lorsqu'on réfléchit à la signification de l'enseignement » [Traduction libre] (Pratt, 2005, p. 4).

De surcroît, les auteurs du champ constatent que les dispositifs de formation initiale à l'enseignement demeurent lacunaires face aux enjeux de la diversité et de l'équité (Bergeron et St-Vincent, 2011; Forlin, 2010). C'est dans ce contexte que nous nous sommes intéressés à la problématique d'une formation pour mieux préparer les futurs enseignants à rencontrer la diversité en classe.



D'emblée, tout en évoquant l'entrée imminente dans le XXI<sup>e</sup> siècle, Ducette et al. (1996, p. 369) maintiennent au terme d'une recension d'écrits portant sur la prise en compte de la diversité en éducation « [...] que le seul enseignant acceptable a une bonne connaissance de lui-même et un grand respect pour la diversité » [traduction libre]. Pour préciser cette conclusion, pouvant paraître quelque peu dogmatique, ils indiquent que le travail impliqué réclame des changements majeurs dans les programmes de formation initiale exigeant un travail sur la vision de l'enseignement qui oriente l'action de l'enseignant au regard de la diversité et de l'équité. Plusieurs chercheurs du champ de l'adaptation scolaire, de l'inclusion scolaire et de celui de la formation à l'enseignement abondent dans le même sens (Forlin, 2010; Gillig, 2006; Humphrey et al., 2006; Kane, Sandretto et Heath, 2002; LaBoskey, 2007; Tomlinson et al., 2003). Il s'agit de considérer la subjectivité et la rationalité de l'apprenant en formation pour favoriser des prises de conscience et des remises en question au regard d'un certain « curriculum caché » (Forlin, 2010). À cet effet, Kane et al. (2002) relèvent le caractère prometteur de l'étude de soi comme méthodologie de recherche pour agir autant sur le travail du formateur à l'enseignement que celui de l'enseignant. C'est dans cette perspective que nous avons précisé notre question générale de recherche : quel est le sens que peuvent construire des enseignants en formation initiale engagés dans une démarche d'étude de soi en regard de la différenciation pédagogique?

## Cadre conceptuel

L'interdépendance entre le besoin d'apprendre à différencier en formation initiale et le caractère prometteur d'une étude de soi pour soutenir l'ouverture à la diversité sous-jacente à ce travail nous incite à définir dans un premier temps le sens que nous attribuons à la différenciation pédagogique au départ de la démarche de recherche. Dans un deuxième temps, nous clarifions celui d'un travail d'étude de soi préconisé pour favoriser le développement d'un engagement professionnel plus ouvert à la diversité.

### *La différenciation pédagogique*

Considérant le caractère prolifique des publications sur la différenciation, nous avons d'abord tenté de délimiter un *îlot de rationalité*<sup>1</sup> autour du concept (Prud'homme et Bergeron, sous presse). Il s'agissait de dégager des écrits les attributs essentiels d'une différenciation pédagogique en tissant des liens entre son caractère polysémique [1], un dispositif de formation pour en soutenir l'apprentissage [2], et le projet contemporain de justice sociale et de réussite scolaire [3] dans lequel il est évoqué.

D'emblée, une compréhension de la diversité est sans contredit la prémisse à partir de laquelle le travail de conceptualisation de la différenciation doit s'effectuer (Rumelhard, 2002). Considérant les dangers de simplifications abusives, de stéréotypes et de visions à court terme qui peuvent s'associer à la reconnaissance de ce phénomène (Prud'homme, Vienneau et al., 2011), nous avons choisi de définir la diversité au fondement d'une différenciation pédagogique comme une manifestation à la fois dynamique et légitime de l'unicité de chacun des élèves. En ce sens, si la différenciation s'inscrit dans un projet professionnel d'ouverture à l'autre (projet d'inclusion et d'équité), de progression et de réussite (une lutte contre le déterminisme social et l'échec scolaire), un travail de conceptualisation implique le recours au principe d'éducabilité universelle, à la conviction qu'une manifestation de la diversité n'est

jamais totalement statique et indépendante du contexte où elle se déploie (la situation pédagogique) et à une vision du caractère légitime de ce phénomène conçu comme un élément constitutif de l'équilibre d'un groupe.

Au départ de cette représentation de la diversité, la différenciation pédagogique peut se définir comme une façon de penser l'enseignement où l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de s'engager dans une tâche et progresser, tout en stimulant la création d'un climat d'interdépendance et d'intercompréhension entre les élèves qui permet de reconnaître la diversité en classe, de la valoriser et d'en tirer parti (Prud'homme, Leblanc, Paré, Fillion et Chapdelaine, 2015). Ainsi, un enseignant qui différencie cherche à articuler des situations collectives d'apprentissage qui permettent aux élèves de faire certains choix accentuant la signifiante du processus, tout en apportant aux besoins des adaptations et des modifications autant sur les contenus, les processus et les productions attendues. Une pratique de différenciation concerne donc à la fois [1] la conception des situations collectives d'apprentissage, [2] les ajustements (adaptations et modifications) pour répondre à certains besoins spécifiques et [3] les interventions liées à la gestion d'un environnement dans lequel les manifestations de la diversité sont légitimes (Tomlinson et al., 2003). Au départ de cette représentation, nous comprenons l'insistance de certains chercheurs (Kane et al., 2002) d'explorer une démarche d'étude de soi comme dispositif de formation pour favoriser le développement d'une posture d'ouverture à la diversité. Il s'agit d'un travail visant à rendre explicite (conscientiser) et à enrichir par la confrontation une vision professionnelle de l'enseignement plus favorable à l'expression de ce phénomène en classe.

Nos résultats indiquent l'importance d'amener les enseignants à réfléchir sur leur vision implicite de la classe et du curriculum de façon à apprécier le potentiel d'enrichissement que comporte la diversité. [Traduction libre] (Humphrey et al., 2006, p. 317)

### ***L'étude de soi***

L'étude de soi poursuit deux principaux objectifs que sont l'amélioration de l'enseignement et la découverte de savoirs liés à des questions éducatives. Les chercheurs engagés dans une démarche d'étude de soi visent à créer des produits tangibles et fonctionnels sous la forme de savoirs transférables aux collègues. Enracinée dans un courant épistémologique interprétatif et émancipateur, la méthodologie scientifique de l'étude de soi cherche donc à soutenir le travail du formateur de maître ou de l'enseignant qui aspire à améliorer sa pratique professionnelle (Loughran, Hamilton, LaBoskey et Russell, 2007). Cette approche considère l'apprentissage comme un processus qui tient compte des expériences, de l'histoire personnelle de vie et du contexte culturel. Ainsi, les chercheurs-formateurs du groupe *SSTEP* [*Self-Study of Teacher Education Practices*] créé lors du congrès annuel 1992 du *American Educational Research Association* démontrent l'importance d'amener les enseignants à comprendre et mettre au défi leurs théories implicites à propos de l'enseignement et d'eux-mêmes en tant qu'enseignants. Cette méthodologie offre à ces derniers des voies pour articuler et interroger leur histoire personnelle et les compréhensions résultantes. Cela permet également d'aller au-delà des routines et de chercher à répondre à de nouvelles questions (Louie, Drevdahl, Purdy et Stackman, 2003). Comme le décrit LaBoskey (2007), l'étude de soi est :

[...] une méthodologie scientifique permettant d'étudier le contexte d'une pratique professionnelle [...]; elle est volontaire et centrée sur soi, comporte des visées d'amélioration, est interactive, inclut de multiples méthodes principalement qualitatives et définit la validité comme un processus constant de validation basé sur la véracité, l'authenticité et la confiance. [Traduction libre] (LaBoskey, 2007, p. 817).

L'étude de soi se comprend comme un mode d'enquête spécifique dans lequel les enseignants examinent les conflits entre leurs croyances et les actions à l'intérieur de leurs activités liées à l'enseignement dans la perspective d'examiner des questions pédagogiques (Whitehead, 1993). La réflexion critique est une composante essentielle de l'étude de soi et les auteurs du champ la voient comme le moyen d'investiguer une pratique et les croyances, intentions ou fondements qui l'orientent (Louie et al., 2003). L'étude de soi implique des actes réflexifs individuels, mais surtout collectifs. En effet, elle est une démarche plus souvent collective et interactive. En fait, la construction des savoirs repose sur la confrontation des points de vue avec d'autres, ce qui implique la création d'une communauté d'apprenants (Laufgraben et Shapiro, 2004).-

L'étude de soi peut s'opérationnaliser à l'aide de la grande famille des recherches-actions où différentes formes de délibérations s'effectuent dans un processus de résolution de problème nourri par des données autant théoriques que pratiques, en lien avec l'objet de recherche. Globalement, il s'agit de réunir des étudiants qui acceptent volontairement de vivre une démarche de recherche participative et réflexive pour construire du sens autour d'une pratique de différenciation pédagogique.

## Méthodologie

Au départ de ces considérations, nous avons choisi de créer un dispositif de formation interactive et réflexive se déroulant en parallèle au cursus obligatoire de formation initiale (cours, stages, séminaires). Il s'agissait de réunir des étudiants du programme de baccalauréat en enseignement préscolaire/ primaire (BEPEP) dans un projet de recherche-action-formation où différentes activités d'étude de soi accentuaient le sous-processus de formation inhérent à ce modèle de recherche (Dolbec et Prud'homme, 2009). La démarche proposait de coconstruire le sens que peut prendre la diversité en classe et une pratique de différenciation pédagogique. Afin de recruter les participants, le projet a d'abord été présenté à tous les étudiants ayant terminé une première année du programme. Au terme d'une rencontre d'information, neuf étudiantes inscrites en deuxième ou troisième du BEPEP manifestent leur intérêt et s'engagent dans la démarche d'une durée de deux années. Au moment du projet, elles sont toutes âgées de 20 à 25 ans et proviennent de différentes régions du Québec. L'objectif de recherche suivant oriente le travail des chercheurs-formateurs :

Décrire et analyser le sens de la différenciation tel que construit et conceptualisé dans l'expérience des enseignantes en formation initiale engagées dans une méthodologie de recherche accentuant une démarche d'étude de soi.

### ***Les outils de collecte de données***

Trois outils de collectes de données sont exploités : les entretiens semi-dirigés individuels en amont et en aval de la démarche, les rencontres collectives et le journal de bord des participantes. Au total, neuf rencontres collectives se sont déroulées entre décembre 2009 et janvier 2012. Les entrevues et rencontres collectives ont été enregistrées et transcrites. Les données recueillies font l'objet d'une analyse qualitative interprétative thématique (Paillé et Mucchielli, 2008). Ce travail s'effectue inductivement au fur et à mesure que le projet évolue de manière à pouvoir soumettre les résultats préliminaires aux participantes et ainsi favoriser simultanément la coconstruction du savoir et une validation écologique. Les lignes qui suivent permettent d'illustrer plus spécifiquement comment outils et méthodes de collectes ont été utilisés et ajustés de manière à soutenir l'étude de soi et à recueillir des traces pertinentes du sens construit à travers le projet de recherche-action-formation.

### ***Description de la démarche***

Ce projet vise à soutenir la construction de sens en regard de la différenciation pédagogique (DP) de neuf étudiantes au BEPEP en stimulant un processus d'étude de soi. À cet effet, le travail des chercheurs prend différentes formes au cours du projet. Les entretiens semi-dirigés individuels effectués avant le début des rencontres collectives sont l'occasion pour les participantes de réfléchir et de se prononcer une première fois sur les thèmes centraux entourant l'objet d'étude : diversité, différenciation pédagogique, apprentissage et enseignement. Lors de la première rencontre collective, elles reçoivent d'ailleurs un compte-rendu de l'analyse de cet entretien. Elles sont invitées à prendre conscience des représentations se dégageant de leurs propos et à s'exprimer à cet effet. Les participantes ont ainsi l'occasion, dès cette première rencontre, de chercher à comprendre, de partager et de comparer leurs façons de voir.

De surcroît, lors de chacune des rencontres collectives, les participantes obtiennent un compte-rendu de la rencontre précédente. Celui-ci résume les principales discussions entourant les thèmes proposés, les points de concordance, de dissonance et comprend plusieurs citations des participantes. Encore une fois, elles sont invitées à prendre conscience de leurs représentations et à exprimer ce qu'elles comprennent de leur processus personnel et collectif de construction de sens. Cette stratégie stimule aussi les délibérations autour du sens qu'attribuent les autres participantes aux concepts et le travail d'introspection visant à favoriser les prises de conscience et remises en question entourant leurs croyances, valeurs et intentions respectives.

Des activités particulières sont planifiées pour soutenir simultanément l'étude de soi et la coconstruction de sens autour de la différenciation pédagogique : analyse de situations enseignement-apprentissage différenciées, visite des classes d'une école reconnue pour son orientation inclusive explicite, la lecture d'un texte simulant un trouble dyslexique, un travail sur l'analogie d'un enseignement monolithique (De Peretti, 1987), la construction de plans d'aménagement physique d'une classe multitâches, un questionnaire sur les perspectives d'enseignement (Pratt, 2005), l'analyse de la vidéo d'une classe inclusive, des discussions sur des faits divers de l'actualité en éducation et le travail d'anticipation sur les expérimentations possibles au cours des stages.

Une part importante du travail des chercheurs lors des activités des rencontres collectives s'oriente autour de deux éléments : soutenir le dialogue cognitif et l'activité réflexive critique des participantes. Tout au long du processus, des efforts importants ont été déployés pour accorder une place prépondérante aux échanges, aux partages d'expérience et de points de vue. Globalement, le travail d'accompagnement et de planification des activités demeure très flexible et souple afin de s'ajuster aux besoins des participantes et de laisser place à ce qui émerge et fait sens pour elles.

La dernière rencontre collective du projet représente un moment crucial dans la collecte de données puisqu'elle vise à effectuer une synthèse du processus collectif vécu et du sens accordé à la DP. De plus, lors des entretiens semi-dirigés effectués en aval du projet, les participantes décrivent individuellement le sens final qu'elles accordent à la DP, leur processus de changement individuel (prises de conscience, remises en question, impacts du projet, activités ou apprentissages significatifs, etc.) ainsi que les forces et limites des différentes dimensions du projet de recherche-action-formation (étude de soi, discussion de groupe, activités, accompagnement, etc.).

Tout au long du projet, les participantes sont invitées à tenir un journal de bord. Elles sont libres d'y inscrire ce qui est significatif pour elles en relation avec les thèmes centraux du projet et en relation avec ce qu'elles découvrent en rapport à elles-mêmes. Ces éléments significatifs pouvaient découler des rencontres collectives du projet, mais aussi des expériences vécues dans le cadre des cours et des stages. Le journal de bord a été proposé dans la perspective de soutenir un processus réflexif critique continu et ainsi offrir des repères à l'étudiante pour effectuer l'entretien individuel final. Globalement, la construction de sens entourant le DP et l'étude de soi est à la fois une démarche individuelle et collective. Les participantes disposent de modalités pour progresser individuellement (journaux de bord et entretiens), mais les rencontres collectives soutiennent aussi les prises de conscience et remises en question de soi, ce qui ressort chez la totalité des participantes.

*T'sais, tu te compares toujours aux autres, parce qu'en sachant comment toi t'es, ben tu vois tes différences avec les autres puis tu dis OK : elle, elle est comme ça. Puis, moi, je ne suis pas comme ça. T'sais, ça t'aide à plus te faire une image de toi-même! (Entretien en aval d'Anne-Sophie) / T'sé, je pense, c'est les autres qui m'ont aidée à me connaître! (Laurence)<sup>2</sup>*

## Présentation des résultats

Comme l'objet de cet article porte sur le sens construit par les participantes autour d'une différenciation pédagogique, nous décrivons dans cette section la vision construite autour de ce concept par les participantes. La démarche d'étude de soi effectuée pour y arriver fait l'objet d'une publication spécifique où nous illustrons que, malgré le caractère difficile et inconfortable de ce travail, l'étude de soi se révèle une composante incontournable d'un engagement professionnel pour mieux comprendre les choix pédagogiques d'une enseignante et élargir l'éventail d'options auxquelles elle peut recourir pour rencontrer la diversité en classe (Prud'homme et Bergeron, sous presse).

### *Le sens construit autour de la différenciation pédagogique*

Au terme de la démarche de recherche, les participantes précisent le sens d'une différenciation pédagogique en évoquant des actions et des principes qui réfèrent à une vision de l'enseignement centrée sur les élèves et leurs besoins.

## Une approche globale centrée sur les élèves

D'emblée, elles conviennent qu'aujourd'hui, « *enseigner, c'est différencier! C'est "différenseigner"!* » (Gabrielle). Elles indiquent qu'il s'agit d'une façon de voir l'enseignement et l'éducation qui prend ses racines dans une analyse des particularités des élèves qui composent le groupe (leurs connaissances, leurs passions, leurs intérêts, leurs amitiés et leur famille). En arrivant en stage, nous dit l'une des participantes, « [...] *la première chose que j'ai faite, c'est pas d'observer l'enseignante. J'observais les élèves!* » (Alicia). Loin de considérer la différenciation comme une méthode, les participantes suggèrent qu'il s'agit davantage d'une « philosophie » ou d'une vision de l'enseignement centrée sur l'élève qui oriente le travail autour des différentes composantes d'une situation pédagogique.

*Ben moi, la différenciation pédagogique, je vois ça comme une transversale. C'est pas une petite adaptation par-ci puis une petite adaptation par-là. [...] c'est un mode de vie de classe, un peu, si on veut. T'sais c'est une façon de voir le fonctionnement de ta classe, de voir la gestion de classe mélangée avec tes outils, mélangée avec ta façon d'enseigner, toutes les méthodes.* (Alicia)

À plusieurs reprises, la différenciation est associée à une responsabilité pédagogique de s'assurer que tous les élèves dans un groupe sont en mesure d'apprendre en faisant une tâche scolaire. « [...] *C'est comme de l'aide à l'apprentissage, [...] t'es pas obligé d'avoir un trouble [...] pour avoir besoin de différenciation!* » précise Anne-Sophie tandis qu'Alicia donne des exemples tirés de son dernier stage en évoquant explicitement une certaine zone proximale de développement.

*Le niveau de difficulté des textes que je leur offre est différent pour chacun de mes élèves. Ça aussi, pour moi, c'est de la différenciation, parce que [...], j'essaie de rester dans leur zone proximale!*

## Une approche qui oriente les choix en situation pédagogique

Afin de présenter certains des résultats de la recherche, le modèle de la situation pédagogique (voir figure 1) est repris pour illustrer l'orientation des actions que les participantes associent à la DP.

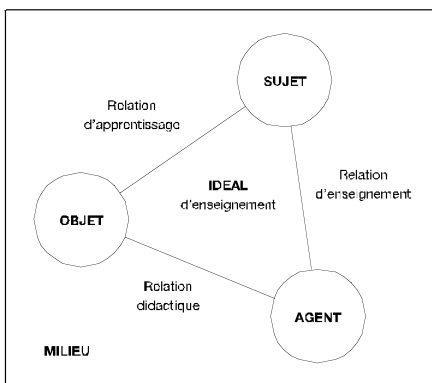


Figure 1

Modèle de la situation pédagogique (adapté de Legendre, 2005 et Pratt, 2005)

D'entrée de jeu, elles suggèrent que **l'agent** [l'enseignant] qui veut différencier manifeste un engagement continu de réflexion et de remise en question sur lui en relation avec la diversité qui sera toujours présente dans un groupe.

En considérant les prises de conscience effectuées au cours de la démarche, largement associées à la connaissance de soi que stimulent les délibérations sur la diversité, elles suggèrent qu'un groupe d'élèves **[les sujets]** a tout avantage à apprendre à composer avec le phénomène en classe. Il s'agit pour elles de créer un climat de classe où les élèves sont invités à reconnaître ce qui les différencie les uns des autres, ce qui semble pouvoir favoriser une meilleure connaissance de soi pour chacun (ses forces, ses talents, ses façons de faire, de réagir, etc.). Il s'agit d'ailleurs de l'un des attributs essentiels pour soutenir notamment les élèves qui éprouvent des difficultés à l'école (Campbell-Whatley, 2008).

*[...] il faut se connaître soi, mais il faut connaître nos élèves. Donc pour connaître nos élèves... les amener à se connaître, mais pas juste eux, mais entre eux [...] moi, je vois qu'on est une communauté d'apprentissage. [...] Il y en a, dans la classe, qui ont des forces. Ils doivent les connaître. Ils doivent s'en rendre compte, mais c'est pas nécessairement lui tout seul qui va s'en rendre compte. C'est peut-être les autres [qui vont l'aider à les voir]. (Émilie)*

En ce sens, l'environnement physique et humain **[le milieu]** dans lequel les élèves et l'enseignant évoluent est associé à la construction d'un microcosme où les protagonistes cherchent à comprendre et s'intéressent à ce qui est différent de soi, une intention permettant aux apprenants d'élargir leur compréhension au contact de ce qui est moins familier. Le caractère interactif de la démarche d'étude de soi a suscité des prises de conscience sur le rapport à la diversité que les participantes pouvaient entretenir et une nécessité d'être plus curieuse à l'égard de ce qui de prime abord peut paraître étrange ou dérangeant.

*Je pensais me connaître presque à l'extrême, et je me rends compte que pas tant que ça. [...] Je me pensais ouverte à la différence et je me rends compte que je suis fermée. Quand les personnes sont différentes de moi, je me ferme. Je m'entoure des personnes qui sont comme moi! C'est une dure constatation. En troisième année de bacc., je commence ma formation, je sens que je recommence! (Gabrielle)*

*C'était des gens que je connaissais moins, de les entendre parler d'eux [...], de voir des nouvelles personnes, ben ça, ça m'aide à voir différemment! Après ça, de dire OK, il ne faut pas que je me fie à ce que je vois tout de suite! (Gabrielle)*

Ces prises de conscience et la reconnaissance de la diversité comme une ressource potentielle dans un groupe semblent associer un travail d'éducation à la citoyenneté à une pratique de différenciation pédagogique, une relation rarement élaborée dans les écrits spécifiques sur la différenciation. En effet, les participantes constatent que reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité dans un groupe encourage l'entraide entre les élèves (une interdépendance) et une meilleure connaissance de soi et des autres (une intercompréhension).

La « gestion démocratique des apprentissages » [...] suppose aussi et surtout qu'il [chaque élève] s'inquiète de et s'intéresse à la réussite ou aux difficultés de ses camarades. Il faut qu'il s'étonne de ce que son voisin n'apprenne pas aussi vite ou aussi facilement que lui, et que cet étonnement devienne pour lui un défi à relever; [...] par intérêt et passion. L'école préparera ainsi la transition entre la société laborieuse d'aujourd'hui et la société pédagogique de demain. (Galichet, 2001, p. 38)

Quant au contenu d'enseignement [**les objets**], la vision plus centrée sur les besoins des élèves paraît légitimer le fait que ces derniers doivent par-dessus tout être engagés dans une tâche où ils peuvent progresser par opposition à cette idée qu'ils doivent accomplir une tâche identique, ce qu'une participante illustre en racontant une expérimentation effectuée en stage.

*[...] la différenciation, ça permet à tous les élèves de travailler là où ils sont rendus ou à peu près. Puisqu'ils peuvent avancer un petit pas de plus. [...] Mais comme en lecture, ils ont appliqué différentes stratégies de lecture. Mes équipes, c'était pas les mêmes stratégies. Puis quand on a fait un retour tout le monde ensemble puis que les équipes expliquaient leurs stratégies, c'était pas les mêmes. Puis c'est normal, parce que leur niveau n'est pas le même. (Alicia)*

En somme, la différenciation pédagogique se comprend par les participantes comme une vision de l'enseignement où un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension oriente les prises de décisions à l'égard des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactiques au cœur du travail de l'enseignant. Ce dernier reconnaît la légitimité d'une diversité de besoins, d'intérêts et d'expériences qui teinte l'engagement et la participation des élèves en classe. En ce sens, la compréhension d'un travail de différenciation peut s'articuler dans la mesure où il y a un engagement professionnel à reconnaître, à valoriser et à tirer parti des manifestations de la diversité qui se produisent en classe. Cet engagement peut se traduire par l'acceptation que tous les élèves ne peuvent pas nécessairement être à l'œuvre de manière constante sur les mêmes objets d'apprentissage et que leurs besoins soutiennent l'identification de ce qu'ils ont à travailler. Il implique l'exploitation de différentes stratégies d'enseignement et la reconnaissance de la légitimité de cette « palette de possibles » par tous les membres d'une classe, conçue davantage comme une communauté d'apprentissage. Il permet à l'enseignant, selon l'analyse des besoins qui se manifestent, de varier la nature du travail qu'il effectue pour aider un élève ou un groupe d'élèves à comprendre : médiation, facilitation, communication, guidage.

De manière plus pragmatique, les enseignantes mobilisées dans cette coconstruction de sens entourant la DP reconnaissent que différencier, c'est s'engager [1] à rompre avec cette idée d'un même travail pour tous en même temps, [2] à exploiter différentes approches sur une base régulière (l'enseignement magistral certes, mais aussi des pratiques telles que l'apprentissage coopératif, l'enseignement explicite, les approches par projet, etc.), [3] à alterner entre le collectif, le sous-groupe et l'individuel et [4] à prévoir des tâches suffisamment flexibles pour permettre aux élèves d'intégrer intérêts, forces ou talents dans leur production et ainsi augmenter la signifiante de la tâche. Il y a donc dans cette vision une ouverture à la diversité qui se traduit par l'exploitation de différentes actions pédagogiques plus éclectiques que dogmatiques.



*J'ai compris qu'on avait avantage à exploiter le groupe, les équipes et l'individuel. Il y a des élèves qui ont besoin de voir le contenu en groupe. Il y a d'autres qui ont besoin de le voir en sous-groupes puis de discuter, de confronter ce qu'ils ont appris. Puis il y a des élèves qui ont besoin de le faire tout seuls aussi. En [exploitant] ces trois étapes-là, je trouve que je vais chercher le maximum d'élèves. [...]* (Alicia)

## Conclusion

Globalement, le sens construit par les participantes reflète l'état d'avancement des connaissances déjà établies en matière de différenciation pédagogique tel que nous l'avons conceptualisé au départ de la démarche. Il est cependant intéressant de constater que les participantes traduisent cette vision de l'enseignement autant dans leur discours que dans des exemples d'expérimentations en stage. Tout en évoquant de multiples obstacles qu'elles anticipent dans l'actualisation de cette vision au cours du processus d'insertion professionnelle, elles reconnaissent la différenciation en termes d'option fondamentale de leur engagement dans la profession. De plus, l'analyse des résultats incite à poursuivre les investigations sur des relations, par ailleurs déjà pressenties (Perrenoud, 1997), qui existent entre une différenciation pédagogique et un certain travail d'éducation à la citoyenneté en classe. En effet, l'ouverture à la diversité s'associe explicitement à des intentions et des actions favorisant l'instauration d'un climat d'apprentissage où entraide, connaissance de soi et compréhension de l'autre sont valorisées dans la perspective de préparer les adultes de demain à mieux composer en société. En outre, les participantes reconnaissent que leur compréhension de la différenciation au terme de l'expérience est attribuable en grande partie aux bases de comparaison offertes par des exemples concrets et au travail interactif vécu pour favoriser une meilleure connaissance de soi. Car,

*si je veux différencier, il faut que j'utilise l'outil le plus précieux que j'ai dans mes mains : moi! Pis, il faut que je le connaisse pour pouvoir l'utiliser! T'sé, si on veut utiliser un logiciel, il faut le connaître non? Ben, pour utiliser notre plein potentiel [...], il faut se connaître!* (Gabrielle)

Dans ce sens, il demeure pertinent de poursuivre les investigations autour des démarches d'étude de soi pouvant s'articuler en formation initiale pour aider les étudiants à développer une vision de l'enseignement plus cohérente avec la réalité de l'hétérogénéité des classes. Le projet réunissait des participantes volontaires dans une démarche parallèle au dispositif formel, sans mesure d'évaluation et de certification. Elles reconnaissent que le dispositif offrait un contexte sécuritaire permettant progressivement d'être plus authentique, car « (...) dans un cours universitaire, on se met une espèce de filtre... Qu'on le veuille ou non, parce qu'on ne veut pas avoir l'air fou! » (Jo).

Or, ce type de dispositif en formation initiale semble offrir un contexte pour apprendre à différencier par le développement d'une vision de l'enseignement plus ouverte à la diversité. Il semble s'agir d'une « méthode d'enseignement » qui permet d'agir sur les valeurs, les croyances, les intentions et les actions des futurs enseignants pour s'engager à relever le défi évoqué par Darling-Hammond au regard de l'enseignement du XXI<sup>e</sup> siècle.

Nous devons comprendre les méthodes d'enseignement qui répondent aux différentes manières d'apprendre des élèves, qui sont structurées de manière à tirer profit des points de départ spécifiques à chaque élève et, dans une logique d'étayage, qui soutiennent soigneusement le travail visant l'amélioration des performances. [Traduction libre] (Darling-Hammond, 1996, p. 7).

## Remerciements

Nous remercions d'abord les neuf participantes pour leur grande générosité tout au long de la démarche et le Fonds de recherche Société et culture du Québec du soutien financier obtenu pour la réalisation de ce projet de recherche.

## Notes

- 1 En résumé, Fourez (1997, p. 218) décrit cette idée d'« îlot de rationalité » comme étant le « résultat d'un processus intellectuel » visant à créer une représentation théorique provisoire d'une situation précise pour ensuite pouvoir mieux en débattre.
- 2 Afin de préserver l'anonymat des participants, des pseudonymes sont utilisés pour toutes les citations illustrant leurs propos.

## Références

- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems : What are the levers for change? Dans P. Hick et G. Thomas (dir.), *Inclusion and diversity in education : developing inclusive schools and school systems* (vol. 2, p. 1-13). Londres, Royaume-Uni : Sage.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. et Spandagou, I. (2010). *Inclusive education : international policy et practice*. Londres, Royaume-Uni : Sage.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7022/1/D2730.pdf>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <http://dx.doi.org/10.7202/1007738ar>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion : developing learning and participation in schools*. Bristol, Royaume-Uni : Center for Studies on Inclusive Education.
- Bouvier, A. (2012). Préparons l'École de 2030. *Futuribles*, (388), 51-72.
- Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities : Increasing self-determination skills and self-concept. *International Journal of Special Education*, 23(2), 137-144. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814451.pdf>
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching : Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x025006005>
- De Peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Paris, France : Larousse.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p. 531-569). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Ducette, J. P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education : Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The teacher educator's handbook : building a knowledge base for the preparation of teachers* (p. 323-381). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher education for inclusion : Changing paradigms and innovative approaches* (p. 3-12). New York, NY : Routledge.
- Fourez, G. (1997). Qu'entendre par « îlot de rationalité »? Et par « îlot interdisciplinaire de rationalité »? *Aster*, 25, 217-225. <http://dx.doi.org/10.4267/2042/8686>
- Galichet, F. (2001). Quelle éducation à la citoyenneté dans une société déficiente? Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p. 27-39). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/RapportEvalPolAdapScol.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RapportEvalPolAdapScol.pdf)
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Dunod.
- Horne, P. E. et Timmons, V. (2009). Making it work : Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., ... Westo, G.-M. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom : An international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760600795122>
- Kane, R., Sandretto, S. et Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072002177>
- LaBoskey, V.K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Dans J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey et T. Russell (dir.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices : Tome 2* (p. 817-869). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Laufgraben, J. L. et Shapiro, N. S. (2004). *Sustaining and improving learning communities*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. et Russell, T. (dir.). (2007). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices : Tome 1 et 2*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Louie, B.Y., Drevdahl, D. J., Purdy, J. M. et Stackman, R. W. (2003). Advancing the scholarship of teaching through collaborative self-study. *Journal of Higher Education*, 74(2), 150-171. <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2003.0016>
- McAndrew, M., Potvin, M. et Borri-Anadon, C. (dir.). (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Mittler, P. (2005). The global context of inclusive education : the role of the United Nations. Dans D. Mitchell (dir.), *Contextualizing inclusive education : Evaluating old and new international perspectives* (p. 22-36). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Pratt, D. D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger Publishing Company.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (sous presse). Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement. Dans F. Merhan, A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec Français*, (174), 76-78.

- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 13-32.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <http://dx.doi.org/10.7202/1007725ar>
- Ruijs, N. M. et Peetsma T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Rumelhard, G. (2002). Différences, singularité et universalité. *Aster*, 35, 17-37. <http://dx.doi.org/10.4267/2042/8797>
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., .... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145. <http://dx.doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Whitehead, J. (1993). *The growth of educational knowledge : Creating your own living educational theories*. Bournemouth, Royaume-Uni : Hyde.


## Pour citer cet article

- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Fortin, A. (2015). Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation et profession*, 23(3), 3-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.277>

# Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire

Benefits of training in differentiated instruction for elementary school teachers

doi:10.18162/fp.2015.280

Mylène **Leroux**   
Université du Québec en Outaouais  
Sylvie **Fontaine**  
Université du Québec en Outaouais  
Francine **Sinclair**  
Université du Québec en Outaouais

## Résumé

En dépit de certaines prescriptions du MELS à intégrer la différenciation pédagogique, plusieurs enseignantes éprouvent de la difficulté à la mettre en œuvre dans leur pratique (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005). Selon Subban (2006), il est essentiel d'accompagner les enseignantes dans leurs efforts de différenciation par un développement professionnel continu et soutenu. C'est dans cette perspective que nous avons mis à l'essai une démarche d'accompagnement visant le développement de la compétence à différencier chez des enseignantes du primaire. Cet article présente l'évaluation de cette démarche, qui a été réalisée à l'aide du modèle d'évaluation pour la formation continue de Guskey (2000).

### Mots-clés

Différenciation pédagogique, développement professionnel, modèle d'évaluation, formation continue, accompagnement

### Abstract

Even if MELS encourages the use of differentiated instruction, many teachers have difficulty implementing it in their practice (Prud'homme et al., 2005). Subban (2006) suggests that it is essential to assist teachers implementing differentiated instruction through ongoing and sustained professional development. It is in this perspective that we have experimented a support approach aimed to develop elementary teachers' competence to differentiate. This paper presents the evaluation of this professional development opportunity based on Guskey's model (2000).

### Keywords

Differentiated instruction, professional development, evaluation model, continuing education, guidance

## Problématique

La différenciation pédagogique vise entre autres à tenir compte des divers besoins et caractéristiques des élèves (Jobin, 2007) et à lutter contre l'échec scolaire et les inégalités (Perrenoud, 1995). Pour Tomlinson et al. (2003), on ne peut pas ignorer l'hétérogénéité, car il n'existe pas de classe homogène, d'où la nécessité de tenir compte de la diversité en classe ordinaire. Selon Przesmycki (2004), la différenciation s'organise autour de plusieurs variables d'hétérogénéité telles que l'appartenance socioéconomique, l'origine socioculturelle, les processus d'apprentissage, les cadres scolaires, etc. Tomlinson et al. (2003) mettent surtout en évidence les variables liées à la préparation des élèves, à leurs intérêts ainsi qu'à leur profil d'apprentissage. On pourrait aussi ajouter les caractéristiques biopsychologiques des élèves, leurs besoins particuliers ainsi que les interactions en classe.

Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) encourage le recours à la différenciation pédagogique dans certaines publications (MELS, 2007; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003a, 2003b). La différenciation fait également partie de plusieurs compétences professionnelles attendues chez les enseignants, notamment les compétences à concevoir et à piloter les situations d'apprentissage, à évaluer la progression des apprentissages des élèves, à gérer la classe et à adapter l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (MEQ, 2001b).

Malgré ces attentes ministérielles et en dépit du fait que plusieurs enseignants reconnaissent que les élèves sont différents et ont des besoins variés, peu d'entre eux semblent en tenir compte dans leur enseignement (Subban, 2006). Il semble que les enseignants différencient peu (Prud'homme et al., 2005), qu'ils font peu

d'ajustements en classe ou que ceux-ci sont généralement superficiels (Tomlinson et al., 2003). La différenciation pédagogique est souvent inefficace, car elle est plus souvent improvisée et réactive (Tomlinson et al., 2003). Selon Perrenoud (2008, p. 17), « trop d'enseignants généreux se jettent à corps perdu dans une différenciation approximative, sans bases solides, donc sans avenir ». Prud'Homme et al. (2005) soutiennent que la difficulté à mettre en œuvre la différenciation en classe peut s'expliquer par divers facteurs : la pluralité des points de vue théoriques, la nécessité de faire preuve de rigueur et de flexibilité, et d'avoir un bon sens de l'organisation, le temps de planification et les connaissances pédagogiques exigées, etc. L'étude de Paré (2011) révèle par ailleurs que peu d'enseignants sont en mesure de définir clairement ce concept. Bref, sa mise en œuvre est complexe et sa signification est souvent floue.

Des recherches sur le sujet commencent à émerger et soutiennent le potentiel de la différenciation pour accompagner les divers apprenants dans leurs apprentissages et leur permettre de surmonter les obstacles qui les empêchent d'atteindre le maximum de leur potentiel (Algozzine et Anderson, 2007). Or, la différenciation pédagogique bénéficie encore de trop peu d'appuis empiriques (Subban, 2006) et son efficacité n'est pas suffisamment démontrée (Jobin, 2007). Selon Algozzine et Anderson (2007), plus d'études rigoureuses sont nécessaires pour évaluer l'efficacité de la différenciation dans divers contextes. Subban (2006) va dans le même sens en soutenant que plus d'études devraient évaluer l'impact de la différenciation sur l'efficacité des enseignants. Notons aussi que certaines études insistent sur le caractère essentiel d'un développement professionnel continu et soutenu des enseignants dans leurs efforts pour répondre à la diversité des élèves (Subban, 2006).

C'est en considérant ces aspects que nous posons la question suivante : quel type de formation sur la différenciation pédagogique pourrait réellement contribuer à engendrer des changements de pratiques pour des enseignants du primaire et quelles en seraient les retombées pour les enseignants eux-mêmes et leurs élèves? Ainsi, notre objectif général était de mettre à l'essai une démarche d'accompagnement visant le développement de la compétence à différencier chez des enseignantes du primaire en Outaouais<sup>1</sup>. Plus spécifiquement, nous avons notamment cherché : 1) à évaluer la pertinence de la démarche de formation proposée pour développer et approfondir la compétence à différencier des enseignantes et 2) à décrire ses retombées pour elles et leurs élèves. Le modèle d'évaluation pour la formation continue de Guskey (2000) a été utilisé pour évaluer la pertinence de cette démarche pour le développement de la compétence à différencier des enseignantes.

## Cadre conceptuel

### *Différenciation pédagogique*

Même s'il n'existe pas de réel consensus sur la définition de la différenciation, « les auteurs du champ définissent le concept principalement en termes de processus par lequel l'enseignant ajuste son enseignement pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage » (Prud'homme et al., 2005, p. 2). Il s'agit ainsi de prendre en compte les divers besoins et caractéristiques des élèves (Jobin, 2007) en trouvant des moyens d'amener chaque élève au maximum de son potentiel (Gillig, 1999), mais « sans perdre de vue le groupe » (Perrenoud, 2008).

Plusieurs auteurs ont identifié des axes à partir desquels il est possible de différencier : les contenus (ce qui est appris), les processus (la manière d'apprendre des élèves), les structures (l'environnement d'apprentissage) et les productions (la manière dont l'élève démontrera ses apprentissages) (Bénard et al., 2005; Gillig, 1999; Tomlinson, 2004). Certaines caractéristiques ont aussi été proposées par les auteurs (Caron, 2003, 2008; Paré, 2011). La différenciation peut être spontanée et intuitive ou encore planifiée. Elle peut aussi se faire de manière successive (alternance d'activités répondant aux besoins des élèves) ou simultanée (activités différentes se déroulant au même moment). La différenciation peut également être mécanique (application plus rigide de ce qui est planifié à partir d'une évaluation diagnostique) ou alors régulatrice (ajustement en cours de réalisation). Enfin, elle est jugée authentique si elle est planifiée, simultanée, régulatrice et qu'elle touche les quatre axes de différenciation.

### ***Développement professionnel***

Bien que le développement professionnel doive être envisagé à la fois en termes de formation initiale et continue (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005), nous nous intéressons ici davantage à la formation continue. Celle-ci représente « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (MEQ, 1999, p. 11). Puisque ce projet vise la mise à l'essai d'une démarche de développement professionnel, nous avons retenu le modèle de Guskey (2000, 2002a, 2002b) qui s'intéresse à l'évaluation de l'efficacité du développement professionnel des enseignants. Ce modèle comporte cinq niveaux : 1) la réaction des enseignants à la formation reçue; 2) l'apprentissage des enseignants au cours de la formation; 3) le soutien organisationnel reçu à la suite de la formation et ses impacts sur l'organisation; 4) l'utilisation en classe par les enseignants des nouvelles connaissances et habiletés apprises; 5) les retombées pour les élèves en lien avec les savoirs et les stratégies acquis grâce à la formation. Aux fins du présent article, seuls les résultats obtenus aux niveaux 1, 4 et 5 seront présentés.

## **Méthode**

### ***Type de recherche***

Cette recherche est de nature interprétative (Savoie-Zajc, 2011) et consiste en une étude de cas (Karsenti et Demers, 2004). Il s'agit également d'une recherche-formation collaborative.

### ***Participant***

Des dix enseignantes sollicitées par les chercheuses, deux enseignantes de 2<sup>e</sup> année du primaire provenant de deux écoles de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais ont accepté de participer à cette étude pilote.

## ***Instruments de collecte des données***

Les outils de collecte de données choisis utilisent des méthodes mixtes de recherche. Chaque instrument a permis d'évaluer soit la pertinence de la formation pour les enseignantes participantes, soit ses retombées pour leurs élèves. La démarche de formation peut être jugée pertinente si elle est appréciée des enseignants (niveau 1) et si les apprentissages réalisés grâce à celle-ci sont mis en œuvre en salle de classe (niveau 4). Les retombées sont ici associées particulièrement aux élèves; elles décrivent ce qu'ils retirent du développement de la compétence à différencier de leur enseignante (niveau 5). Le tableau 1 présente chacun des instruments retenus ici en lien avec les niveaux 1, 4 et 5 de Guskey.

Tableau 1

*Association des instruments de collecte de données aux niveaux de Guskey.*

<b>Niveaux de Guskey</b>	<b>Instruments de collecte</b>			
	Entretiens individuels pré et post formation	Journaux de bord des enseignantes	Journal de bord de la chercheuse	Observation des enseignantes et du groupe en classe
1	x	x	x	
4	x	x	x	x
5	x	x	x	x

### **Entretiens**

Un entretien individuel semi-dirigé en début et en fin de parcours a permis de retracer l'évolution des enseignantes quant à leur compétence à différencier et les retombées de la formation sur leurs élèves.

Pour évaluer les apprentissages réalisés par les enseignantes et leur mise en œuvre dans la pratique (niveau 4), des questions concernant les outils et stratégies d'observation utilisés par les enseignantes, des exemples de différenciation et les obstacles et difficultés rencontrés au moment de différencier ont été posées au début et à la fin de la formation, ce qui a permis une comparaison.

Deux questions concernant l'appréciation de la formation (niveau 1) et les retombées de la formation pour les élèves (niveau 5) ont été posées uniquement lors du deuxième entretien.

### **Journaux de bord**

Des journaux de bord pour les enseignantes et la chercheuse principale ont aussi permis de conserver des traces de la démarche de formation et des apprentissages réalisés, ainsi que de documenter les retombées de la formation.

Dans leur journal de bord, les enseignantes devaient relever leurs réactions à l'égard du sujet des rencontres (niveau 1), la manière dont elles anticipaient réinvestir leurs apprentissages dans leur pratique (niveau 4), les retombées qu'elles envisageaient pour leurs élèves (niveau 5), les aspects de différenciation réellement mis en œuvre dans leur pratique (niveau 4), les difficultés rencontrées (niveau 4), puis les retombées réelles observées sur l'apprentissage de leurs élèves (niveau 5).



Le journal de bord de la chercheuse principale a été utilisé pour noter ses impressions en lien avec les rencontres de formation et les visites d'observation en classe. Elle y notait également ses impressions sur la pertinence de la démarche de formation proposée et les retombées de celle-ci au regard des niveaux du modèle de Guskey.

### **Grille d'observation**

Les enseignantes ont été observées à deux reprises (environ 3 h chaque fois) entre les troisième et quatrième rencontres de formation. Les observations ont surtout permis de documenter la mise en œuvre des apprentissages des enseignantes dans la pratique (niveau 4), de même que les retombées pour les élèves (niveau 5). Ces moments d'observation ont également permis d'accompagner plus concrètement les enseignantes dans leur appropriation de la compétence à différencier. La grille d'observation utilisée comportait quatre sections distinctes : la pré-observation (entretien avec l'enseignante), l'observation (échelle descriptive; description des interactions, de la dynamique et de l'organisation de la classe; schéma de l'aménagement de la classe; notes générales sur les élèves; évaluation du continuum de différenciation; description des comportements de l'enseignante), la post-observation (entretien avec l'enseignante) et le bilan (notes de la chercheuse). Chaque section de la grille a été élaborée en s'inspirant d'auteurs pertinents dans le domaine (Boutet et Rousseau, 2003; Cassady et al., 2004; Leroux et Paré, sous presse; Pianta, La Paro et Hamre, 2007; VanTassel-Baska et al., 2008).

### ***Déroulement de l'étude***

Nous avons réalisé une démarche de formation continue en proposant au total cinq rencontres de formation (journées et demi-journées) avec les enseignantes durant l'année scolaire 2012-2013. La collecte des données s'est amorcée en juin 2012 et s'est poursuivie jusqu'en mai 2013. Le tableau 2 présente les détails du déroulement de la recherche-formation.

Tableau 2

*Déroulement de la formation et de la recherche.*

<b>Moments</b>	<b>Activités de formation</b>	<b>Outils de collecte des données</b>
Juin 2012	Rencontre 1 : fondements théoriques de la différenciation pédagogique	- Premier entretien individuel
Août 2012	Rencontre 2 : hétérogénéité en classe, observation et identification des besoins et objectifs prioritaires	- Journaux de bord (chercheuse et enseignantes)
Septembre 2012		- Observation en classe des enseignantes et du groupe (validation de l'instrument) - Journal de bord (chercheuse)
Octobre 2012	Rencontre 3 : élaboration d'une démarche de différenciation, planification de SAÉ différenciées et mise à l'essai de divers outils et stratégies de différenciation	- Journaux de bord (chercheuse et enseignantes)
Octobre à décembre 2012		- Observations en classe des enseignantes et du groupe (2 fois) - Journal de bord (chercheuse)
Décembre 2012	Rencontre 4 : retour sur les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre et solutions potentielles	- Journaux de bord (chercheuse et enseignantes)
Janvier 2013	Rencontre 5 : accompagnement de stagiaires dans le développement de leur compétence à différencier	- Journaux de bord (chercheuse et enseignantes)
Février à avril 2013	Accompagnement d'une stagiaire	
Mai 2013		- Deuxième entretien individuel

**Stratégies d'analyse des données**

Pour ce qui est des entretiens, dont nous présentons ici des analyses préliminaires, chaque unité de sens a d'abord été associée à un thème (exemple de différenciation, obstacle rencontré, appréciation et retombée de la formation). Nous avons ensuite comparé les réponses des enseignantes lors des deux entretiens pour les questions posées avant et après la formation, de manière à faire ressortir l'évolution de la compétence à différencier. Les questions posées seulement au deuxième entretien ont pour leur part permis de dégager des éléments soutenant la pertinence et les retombées de la formation (niveaux 1, 4 et 5 de Guskey).

Les journaux de bord des participantes et de la chercheuse principale ont été analysés en ciblant l'information en lien avec les niveaux du modèle de Guskey. Pour le journal de la chercheuse, les idées relatives à l'organisation plus globale de la formation (objet des rencontres, outils de formation, etc.) ont aussi été retenues dans l'analyse.

Enfin, la grille d'observation a fait l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives. Quantitativement, nous avons comparé les résultats du temps d'observation 1 au temps d'observation 2, afin de relever les écarts. Qualitativement, nous avons relié les observations qualitatives au niveau 4 ou 5 de Guskey.

## Principaux résultats

En plus de développer et d'approfondir la compétence à différencier des participantes, nous avons notamment cherché à évaluer la pertinence de la démarche de formation proposée et à décrire ses retombées pour les enseignantes et leurs élèves. Nous détaillons ici spécifiquement les résultats pour les niveaux 1, 4 et 5 du modèle de Guskey.

### ***Niveau 1 : réaction des enseignantes à l'égard de la formation***

Trois instruments ont servi à collecter des données permettant de juger de la réaction des enseignantes au regard de la démarche de formation proposée : les entretiens, les journaux de bord des enseignantes et celui de la chercheuse.

#### **Entretiens pré et post formation**

Les deux enseignantes disent avoir beaucoup apprécié la nature graduelle de la formation. Elles soulignent également le fait d'avoir mieux compris l'importance de la relation avec les enfants, la nécessité d'être à l'écoute de leurs besoins et de prioriser ce qui doit être réalisé par les élèves (rencontres de formation 1 et 2). Elles soulignent aussi leur appréciation quant à la possibilité de faire des choix dans ce qu'elles allaient expérimenter en classe (rencontres 2 et 3) : « *C'est sûr qu'à un moment donné, il faut que tu te dises que tu ne peux pas tout faire. Qu'il y a des choses que j'aurais voulu essayer que je me suis dit pas cette année. Peut-être l'année prochaine j'essaierai* » (Caroline<sup>2</sup>). L'enseignante mentionne aussi la qualité et la pertinence du soutien apporté tout au long de la formation, notamment lors des observations en classe : « *Tu nous amenais un peu plus loin ou tu nous suggérais des choses pour le faire autrement ou qui pouvaient faciliter* ».

#### **Journaux de bord des enseignantes et journal de bord de la chercheuse**

Les réactions des enseignantes, notées dans leurs journaux de bord, confirment ce qu'elles ont soulevé lors des entretiens pré et post formation, à savoir : la différenciation permet de mieux répondre aux besoins des enfants; la possibilité de faire des choix, de ne pas tout faire, les rassure et leur permet de mieux respirer, d'être moins fatiguées. Les deux enseignantes se disent plus calmes, moins fatiguées après la troisième rencontre : « *Je respire un peu plus. Je suis moins en réaction, car les élèves savent quoi faire* » (Caroline).

Les réactions notées dans le journal de bord de la chercheuse montrent qu'il y a eu une évolution dans l'intégration de la différenciation pédagogique en classe. En effet, ce n'est qu'après la première observation que la chercheuse note que les enseignantes se sentent moins surchargées et moins fatiguées, recourant plus aisément à la différenciation pédagogique. Elles prennent alors le temps de discuter des changements, des retombées de la différenciation pour elles et pour leurs élèves, avec la chercheuse. Ceci diffère des premières entrées dans le journal de bord de la chercheuse qui sont principalement

en lien avec les contenus qui sont abordés lors des rencontres 1 et 2 (différenciation pédagogique et observation). La chercheuse note toutefois que les enseignantes manifestent de la résistance à faire les lectures proposées et à compléter adéquatement leur journal de bord.

#### ***Niveau 4 : utilisation en classe par les enseignants des nouvelles connaissances et habiletés apprises***

Pour ce quatrième niveau, ce sont surtout les entretiens et l'observation des enseignantes et de leur groupe en classe qui ont permis de documenter la réelle mise en œuvre des pratiques de différenciation de même que les obstacles rencontrés.

##### **Entretiens pré et post formation**

Les entretiens individuels ont permis de constater l'évolution des exemples d'utilisation de la différenciation des deux enseignantes. Julie semble avoir évolué vers une différenciation plus réfléchie et planifiée, manifestant une plus grande ouverture aux différences. Au départ, elle parlait d'ateliers et de travail d'équipe, mais à la fin, elle précisait l'importance de mieux observer pour former les équipes et de laisser plus de latitude aux élèves, ce qui touche surtout les axes de différenciation des structures et processus : « *C'est beaucoup de laisser la chance aux enfants de s'exprimer pour répondre à leurs besoins [...] Si l'enfant veut travailler par terre, s'il est bien par terre, c'est correct.* » Par rapport aux obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la différenciation (rencontre 4), elle parle surtout de la peur de ne pas être à la hauteur, du fait que ça demande du temps et de sa difficulté à comprendre à certains moments : « *Au début, je ne faisais pas de liens, ça me faisait peur, mais je me suis lancée.* »

De son côté, Caroline a exploité plusieurs outils présentés en formation (rencontre 3) et elle les a approfondis graduellement. Elle est passée d'une différenciation plus intuitive et successive orientée vers des élèves en particulier (par exemple, cahiers d'enrichissement, ateliers et périodes de lecture pour les élèves plus rapides, accompagnement supplémentaire pour les élèves en difficulté) à une différenciation plus planifiée et simultanée, tenant compte des besoins d'une majorité d'élèves (plan de travail, autocorrection, travail d'équipe en dyades avec l'horloge des rendez-vous, etc.). Globalement, les outils qu'elle a intégrés dans sa pratique concernent tous les axes de différenciation (contenus, processus, structures et productions). En ce qui concerne les obstacles rencontrés (rencontre 4), elle a précisé que la correction liée au plan de travail ou la vérification de l'autocorrection du travail des élèves pouvait s'avérer laborieuse si elle prenait du retard. Elle a aussi souligné qu'elle avait dû accepter de sortir de sa zone de confort : « *Tu sais, on est confortable dans nos pantoufles. Donc, juste [de se] donner le coup de pied et de dire : "Je vais l'essayer et on verra"* ».

##### **Observations des enseignantes et de leur groupe**

L'analyse de la seconde observation permet de documenter avec plus de précision l'utilisation des stratégies de différenciation par les enseignantes. En ce qui concerne Julie, l'échelle descriptive des activités montre qu'elle a eu plus de minutes d'interactions avec un élève ou un petit groupe d'élèves, qu'elle a intégré davantage les TIC et qu'elle a offert plus de choix aux élèves que lors de la première observation (axes des contenus, processus, structures et productions). La description de la dynamique et de l'organisation de la classe révèle en effet qu'elle a laissé aux élèves la possibilité de travailler seuls ou en équipes à certains moments (axe des structures). Elle leur a aussi donné des responsabilités en leur

permettant entre autres de choisir des chefs d'équipe dans leur équipe respective (axe des processus). L'enseignante a aussi accompagné quelques élèves dans la résolution de conflits (axe des processus). Elle en a également profité pour essayer les ateliers carrousel (axe des structures). Son regard semble avoir changé par rapport à certains élèves envers lesquels elle manifestait plus d'impatience au départ (Louis, Éric, Gabriel<sup>3</sup>) (plus grande ouverture aux différences). Ces diverses pratiques ont permis à l'enseignante d'intégrer une différenciation à la fois intuitive et planifiée, de même que successive et simultanée. De son côté, Caroline a fait une utilisation plus grande des TIC par les élèves, elle a employé le travail d'équipe en dyades et elle a consacré plus de temps aux interactions avec les élèves (individuellement ou en sous-groupes) lors de la deuxième observation (échelle descriptive des activités) (axes des structures et processus). Par ailleurs, la description de la dynamique et de l'organisation de la classe montre qu'elle a aidé certaines équipes à développer leurs habiletés sociales (par exemple, Mélissa et Karine) et a encouragé l'entraide entre les élèves en utilisant l'horloge des rendez-vous (axes des structures et processus). L'enseignante a aussi donné plus de choix aux élèves (par exemple, s'asseoir devant ou à sa place lors de la période d'enseignement magistral avec le TNI) et a approfondi l'utilisation du plan de travail en intégrant l'autocorrection (axes des structures, processus, contenus et productions). Ici aussi, tout cela a permis à l'enseignante de mettre en œuvre des pratiques de différenciation à la fois intuitives et planifiées, de même que successives et simultanées.

Lors des brèves entrevues pré et post observation, Julie a dit avoir encadré davantage le processus de formation des équipes pour l'horloge des rendez-vous qu'elle a utilisée. Elle a aussi ajouté qu'elle se permettait d'observer davantage (rencontre 2). Pour ce qui est de Caroline, elle a mentionné avoir fait des modifications au plan de travail (ajout de l'autocorrection). Elle a aussi dit qu'elle aimerait intégrer davantage le travail d'équipe, car les élèves aiment beaucoup cela, mais elle doit travailler les habiletés à parler doucement et à faire des compromis.

Notons enfin que les observations ont permis de faire surgir certaines difficultés dans la mise en œuvre de la différenciation (par exemple, faire une horloge de rendez-vous avec des enfants de 2<sup>e</sup> année, formation de certaines équipes de travail). Cela nous a donné la possibilité de réfléchir avec les enseignantes à des pistes de solutions réalistes en fonction des besoins et des caractéristiques des enfants.

### ***Niveau 5 : retombées pour les élèves en lien avec les savoirs et stratégies acquis grâce à la formation***

Pour documenter cet aspect, nous nous basons sur la perception des enseignantes (entretiens, journaux de bord) ainsi que sur la perception de la chercheuse principale (journal de bord, observations en classe).

#### **Entretiens pré et post formation**

D'abord, lors de l'entretien post formation, Julie a fait spontanément le lien entre la formation et les changements observés. Par exemple, elle a mentionné que ses élèves semblaient plus à l'aise en classe : « ... la différence, c'est que je remarque que mes élèves sont plus calmes parce qu'auparavant, je ne répondais pas à leurs besoins. [...] Donc, les enfants sont plus calmes, souriants, moins tendus et ils sont à l'aise. Ils n'ont pas peur nécessairement de moi ». Elle a aussi ajouté qu'elle voyait que les enfants la respectaient plus et se respectaient entre eux. L'enseignante a également précisé que les élèves « aiment l'école, ils sont

*plus épanouis. Même les parents me disent [que leur enfant a] hâte au lundi matin. Ils ont hâte de faire les activités et ils sentent que leur enfant apprend beaucoup de choses. Les enfants aussi sont plus autonomes, ils se prennent en main. Je pense qu'ils ont atteint un niveau de maturité supérieur aux autres classes que j'ai eues auparavant. [...]. Je sens qu'ils sont bien dans ma classe ».*

Pour sa part, Caroline a notamment parlé du développement de l'autonomie des élèves lié à l'utilisation du plan de travail, autonomie qui a été remarquée aussi par l'orthopédagogue et les parents des élèves. Elle précise aussi : « *Il y a eu des élèves qui ont réalisé qu'avec le plan de travail, ils vont à leur rythme, ils choisissent et il n'y a pas d'obligation de [suivre le groupe]* ». Elle ajoute : « *il y a des enfants, maintenant, ils sont fiers. Ils ne perdent jamais de période de jeux libres, ils en ont perdu pendant un bout de temps. Mais là, ils réussissent [à finir leur plan de travail à temps]* ».

### **Journaux de bord des enseignantes et journal de bord de la chercheuse**

Les journaux de bord des enseignantes ont aussi permis de relever quelques retombées positives pour les élèves. Les commentaires suivants montrent bien que les deux enseignantes ont observé une plus grande motivation chez leurs élèves. Pour Julie, « *les élèves sont souriants et aiment la classe. Ils se prennent en main, ça bouge! [...] Ils utilisent au maximum leur potentiel. Je n'ai plus de problème de discipline.* » De son côté, Caroline précise que « *les élèves travaillent à leur rythme et sont contents de terminer le travail dans le temps donné. [Il y a] moins de comportements dérangeants et j'ai moins l'impression de faire travailler les élèves à reculons* ».

Pour sa part, la chercheuse a aussi noté une certaine évolution chez quelques élèves dans son journal de bord. Dans la classe de Julie, les élèves semblent plus motivés lors des activités différenciées, ils ont l'air heureux, ils sont souvent centrés sur la tâche, ils sont calmes et organisés; moins d'élèves sont agités et dérangeants, ce qui avait été observé au départ, quand l'enseignement se faisait de manière plus magistrale et collective. Meddhi et Rose, qui semblaient au départ timides et isolés, ont plus d'interactions avec les autres et sont plus souriants. Patrick, qui semblait peu centré sur la tâche et démotivé, travaille davantage. Jeanne démontre plus de concentration et de centration sur la tâche que lors des observations précédentes. Dans la classe de Caroline, plusieurs élèves semblent motivés par les choix qu'ils peuvent faire, notamment grâce au plan de travail. Les élèves en difficulté peuvent recevoir plus de soutien à des moments opportuns (par exemple, Joël, Mélissa, Samuel). Jérémie, qui se faisait souvent reprocher sa posture et ses déplacements en classe, peut bouger un peu plus lors des moments d'enseignement collectif et travaille assez bien en équipe. Francis, qui a de la difficulté à rester centré sur la tâche et qui dérange souvent les autres, est plus concentré lors des leçons avec le TNI et il travaille bien avec son équipe. Le comportement de David semble aussi s'être amélioré (il manifestait beaucoup d'opposition lors des observations précédentes).

### **Observations des enseignantes et de leur groupe**

Les observations en classe viennent confirmer les résultats précédents et permettent de penser que les besoins des élèves sont davantage pris en considération par les enseignantes. La description de la dynamique et de l'organisation de la classe lors de la deuxième observation révèle globalement que les élèves de Julie semblent plus centrés sur la tâche (par exemple, Éric, Gabriel, Jeanne), qu'ils sont organisés, souriants, qu'ils s'entraident. Selon l'enseignante, Judith semble moins rejetée des autres élèves alors qu'elle était au départ très isolée des autres, Patrick fait des progrès dans ses travaux, Rose

est plus souriante et ouverte aux autres, alors qu'elle s'est montrée très timide auparavant. Louis, qui a quelques difficultés comportementales, semble pour sa part un peu plus tendu et moins concentré même si l'enseignante lui laisse un peu plus de latitude (par exemple, travailler par terre) pour répondre à son besoin de bouger. Dans la classe de Caroline, plusieurs élèves sont souriants et semblent apprécier les changements apportés dans l'enseignement : Xénon, un élève plutôt autonome, dit qu'il aime se corriger et continue à travailler pendant la collation; Joël travaille davantage et Mélissa aussi, alors qu'ils semblaient plutôt distraits auparavant quand l'enseignement magistral et collectif était plus souvent la norme. David, qui s'opposait beaucoup à l'enseignante, est plus calme et il semble travailler mieux (il lit un livre en silence au retour de la récréation). Francis semble plus attentif pendant l'enseignement avec le TNI. Il en est de même pour Jérémie qui gigote beaucoup à sa place, mais est tout de même attentif et participe, ce qui n'était pas le cas lors des observations précédentes. Plusieurs élèves qui ont habituellement des difficultés travaillent bien en équipe (Francis et Joël; Jérémie et Xénon).

Au cours des entrevues pré et post observation, Julie mentionne qu'au départ, Louis « *venait beaucoup la chercher* » et la rendait impatiente, mais elle constate qu'il est maintenant plus calme et précise que ses notes ont augmenté. Elle ajoute que globalement, les enfants s'adaptent facilement aux changements, il s'agit de leur expliquer et de les rassurer. L'enseignante mentionne également que les parents laissent plusieurs notes positives à l'agenda (par exemple, la mère de Louis dit qu'il n'a jamais autant aimé une enseignante). Elle nous montre aussi les commentaires sur les bulletins et plusieurs parents notent les progrès de leur enfant et soulignent qu'ils aiment l'école (par exemple, Jeanne, Louis, Gabriel). De son côté, Caroline précise que certains élèves forts (Agathe et Émile) ont beaucoup progressé, notamment parce qu'elles peuvent aller à leur rythme grâce au plan de travail. Les élèves aiment aussi le travail d'équipe avec l'horloge de rendez-vous, mais Caroline doit continuer de travailler certaines habiletés sociales. L'enseignante a par ailleurs remarqué que ça demeure difficile pour quelques élèves : David qui a peu de suivi à la maison; Martin dont les résultats ont baissé; Francis qui s'est amélioré, mais qui a toujours tendance à déranger. Elle a aussi ajouté que les après-midis demeurent mouvementés.

## Discussion

Globalement, les résultats présentés confirment la pertinence de la démarche de formation à la différenciation proposée ici pour les enseignantes participantes et ses retombées positives pour leurs élèves.

En ce qui concerne la réaction des enseignantes par rapport à la formation, elles ont dit l'avoir beaucoup apprécié, notamment pour son aspect graduel et le suivi continu, qui ont contribué au changement des pratiques. L'idée des petits pas et de la progression graduelle des pratiques est aussi soulevée par les participantes de l'étude de Kirouac (2010). Les enseignantes se sont aussi dites moins surchargées et fatiguées, et elles ont été plus disponibles pour leurs élèves. Le journal de bord de la chercheuse a révélé que plusieurs éléments de la formation offerte ont semblé très pertinents pour les enseignantes. Il semble qu'elles aient particulièrement apprécié la rencontre 2 portant sur l'observation en classe. Vu leur intérêt marqué pour cette rencontre sur l'observation, nous pouvons nous demander si les enseignantes sont suffisamment formées à cet égard, que ce soit en formation initiale ou continue, alors qu'il s'agit d'une habileté essentielle à développer en éducation (Lemay et Coutu, 2012). Kirouac (2010, p. 156) souligne d'ailleurs « l'importance de développer des outils afin de favoriser la connaissance des élèves ».

Les observations des chercheuses en classe se sont également avérées très riches et indispensables, non seulement pour valider les réponses des enseignantes aux entretiens et journaux de bord, mais aussi pour mieux les accompagner et les encourager à essayer de nouvelles pratiques (rencontre 3). Dans son entretien post-formation, Caroline a d'ailleurs précisé : « *Tu n'as pas le choix d'essayer des choses et dans le fond c'est quand tu essaies que tu peux voir l'effet. C'est sûr que des demi-journées de formation ou des journées, ça peut donner des idées, mais quand tu reviens, tu rembarques dans ta routine. Tu n'as pas de temps et oups! C'est passé! Tandis que là, on a de la matière et on sait que dans deux semaines, deux mois, peu importe, on revient et ça te donne le coup de pied à essayer quelque chose.* » Cette affirmation vient confirmer la perspective de Guskey (2002a, 2002b) selon laquelle il faut d'abord essayer puis constater les retombées positives pour obtenir un changement durable dans les pratiques des enseignants. Caroline ajoute aussi : « *J'ai beaucoup aimé la formule petit peu par petit peu. Je pense que tout ce qu'on a comme formation, même au niveau de la commission scolaire, ça devrait être ça.* » Cette idée vient soutenir la proposition de Subban (2006) à l'égard d'un développement professionnel continu et soutenu.

Il faut par ailleurs noter que certaines améliorations pourraient être souhaitables par rapport à la démarche de formation. Nous nous interrogeons sur la résistance des enseignantes à l'égard des lectures ou des tâches écrites. En principe, si les lectures sont bien choisies, elles permettent de construire la base des connaissances nécessaires pour différencier. Les journaux de bord permettent quant à eux de noter l'évolution des enseignantes, leurs apprentissages, leurs questions, etc. Peut-être serait-il approprié de donner plus de temps lors des rencontres de formation pour effectuer des lectures et les journaux de bord sur place afin d'éviter de les surcharger? La présentation de nouveaux outils devrait aussi se faire de manière progressive (rencontres 2 et 3). Il faudrait également laisser plus de temps lors des rencontres pour que les enseignantes puissent faire des choix et ajuster ces outils au besoin. Elles seraient ainsi déjà lancées sur des changements précis à faire, des pratiques concrètes à intégrer.

Par rapport à l'utilisation des apprentissages réalisés par les enseignantes en classe, les données ont permis de constater qu'elles ont progressé vers une différenciation plus réfléchie et planifiée, en étant plus à l'écoute des besoins des élèves (rencontre 2) et en étant moins « interventionnistes » (pédagogie plus pédocentrée – Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Leurs pratiques de différenciation étaient plus nombreuses et diversifiées à l'issue de la formation. Elles ont utilisé plusieurs outils de différenciation (rencontre 3) qu'elles ont approfondis graduellement. L'une des enseignantes a particulièrement travaillé à développer les interactions entre ses élèves et l'autre à respecter les rythmes d'apprentissage. Elles ont surtout exploré les axes des processus et des structures, mais un peu moins ceux des contenus et productions. Cependant, elles ont pu progresser vers une différenciation plus planifiée et simultanée. Kirouac (2010) fait aussi ressortir qu'il semble plus évident de différencier les processus et les structures. Il est également intéressant de constater que les changements apportés dans leur pratique ont duré dans le temps et ont évolué; une fois les effets positifs de ces pratiques observés, elles ne voulaient plus revenir en arrière.

En ce qui concerne les retombées sur les élèves, les propos des enseignantes nous ont permis d'en relever plusieurs, dont certaines ont été confirmées par des collègues ou des parents d'élèves. Elles mentionnent globalement que les élèves sont plus à l'aise en classe, plus calmes, plus souriants et enthousiastes. Les pratiques de différenciation leur ont permis de respecter davantage leur rythme et ont contribué à développer leur autonomie. Les enseignantes rapportent une augmentation de la



motivation et de l'autorégulation chez leurs élèves, ce qui entraîne une diminution de la discipline et conséquemment, un climat de la classe plus détendu et respectueux. Enfin, rappelons que pour quelques enfants, les retombées positives semblent moins évidentes. Or, comme le précise Zakhartchouk (2001, p. 81) : « la pédagogie différenciée ne peut pas tout. Elle reste un moyen et non une fin en soi. Elle est un outil qui ne peut servir à tous les usages ».

Tous ces résultats permettent de constater la pertinence et les retombées positives de cette formation à la différenciation pédagogique pour les enseignantes et leurs élèves. À partir de cela, nous présentons ici quelques éléments qui nous apparaissent être des conditions essentielles pour qu'une formation à la différenciation pédagogique entraîne des changements durables :

- fournir un accompagnement continu et soutenu;
- outiller et habiliter les enseignants à l'observation afin de leur permettre de mieux saisir les particularités individuelles et la dynamique de leur groupe;
- faire des visites d'observation en classe pour voir la progression des élèves, pour mieux conseiller les enseignants et les motiver à mettre des outils et stratégies en pratique;
- lors des formations, bien sélectionner la littérature pour trouver plusieurs outils à proposer aux enseignants; même s'ils n'ont pas le temps de tout lire, ils auront cela dans leur boîte à outils et pourront y revenir au moment opportun;
- laisser faire des choix aux enseignants et répondre à leurs demandes ponctuelles pour bien tenir compte des besoins de leurs élèves, mais aussi de leurs préférences personnelles;
- enfin, les rassurer et trouver avec eux des pistes de solutions s'ils rencontrent des défis.

## Conclusion

Pour terminer, rappelons que certaines analyses doivent encore être achevées afin de dresser un portrait complet des résultats de cette étude. Il faut aussi noter quelques limites qui viennent nuancer les résultats présentés ici. D'abord, les participantes étaient volontaires et engagées et avaient le souhait d'innover et d'améliorer leurs pratiques, elles étaient ouvertes à la critique constructive; il n'en aurait peut-être pas été de même avec une formation obligatoire. Ensuite, étant donné la nature de la recherche, deux des chercheuses ont aussi joué le rôle de formatrices, ce qui aurait pu biaiser les résultats. C'est pour cette raison que nous avons assuré la triangulation des outils, qui a révélé une convergence des résultats. De plus, les observations réalisées en classe étaient ponctuelles et ne pouvaient à elles seules saisir toute la complexité des retombées de la formation, d'où l'importance de l'utilisation complémentaire des entretiens et journaux de bord. Une autre limite touche l'échantillon restreint de deux enseignantes. Nous avons cherché à documenter finement les cas de ces deux enseignantes et nous sommes conscientes que cela limite la généralisation des résultats. Cependant, cela nous a permis de mieux documenter les processus sous-jacents à une implantation réussie de la différenciation pédagogique. En outre, même si nous avons obtenu quelques données indirectes (rapportées par les enseignantes) sur l'avis des élèves eux-mêmes et de leurs parents, nous croyons qu'il serait souhaitable de les questionner directement à l'avenir pour documenter les retombées de la différenciation. Précisons aussi que l'évolution que les enseignantes ont relevée chez les élèves et les observations que nous avons faites à cet égard ne

sont sûrement pas exclusivement le fruit de la formation que nous avons offerte; d'autres facteurs liés à l'enseignement et aux compétences des enseignantes ou au développement normal des élèves ont certainement pu jouer un rôle dans les améliorations que nous avons notées. Par ailleurs, cela n'exclut pas un effet possible de la formation et de l'intégration de pratiques différenciées par les enseignantes, bien qu'une étude pilote comme celle-ci ne visait pas à établir l'ampleur des liens de cause à effet entre les pratiques et les retombées sur les élèves. Enfin, afin de confirmer la durabilité des changements de pratiques, un suivi longitudinal serait de mise.

## Notes

- 1 Cette étude a été subventionnée par le Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire (COREPER).
- 2 Les prénoms des enseignantes que nous utilisons ici sont fictifs.
- 3 Tous les prénoms d'élèves mentionnés dans ce texte sont fictifs.

## Références

- Algozzine, B. et Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching : Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Bénard, C., Bisson, L., Bourgignon, R., Cadieux, A., Enright, M., Groulx, M., . . . Tissot, J. (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Repéré à <http://w3.uqo.ca/ortho/document.pdf>
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2003). *La pratique de l'enseignement : outils pour la construction d'une théorie personnelle de l'action pédagogique*. Montréal, QC : Guérin.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.7202/012355ar>
- Cassady, J. C., Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Cross, T. L., Dixon, F. A. et Pierce, R. L. (2004). The differentiated classroom observation scale. *Roeper Review*, 26(3), 139-146. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190409554259>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal, QC : Chenelière.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Paris : De Boeck Université.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002a). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51. Repéré à <http://region3pd.ncdpi.wikispaces.net/file/view/guskey%2Barticle%2BED%2BLeadership%255B2%255D.pdf>
- Guskey, T. R. (2002b). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à <http://www.formapex.com/telechargementpublic/jobin2007a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=f50551039d19c135383ce461a4068d9d>

- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 207-233). Sherbrooke, QC : CRP.
- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/5274>
- Lemay, L. et Coutu, S. (2012). Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde. Synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (p. 227-288). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M. et Paré, M. (sous presse). *De la différenciation à l'individualisation de l'enseignement : Des pistes pour favoriser la réussite de tous les élèves*. Montréal, QC : Chenelière.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007) *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire/enseignement primaire*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001b). *Programme de formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7051.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf)
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/6293>
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System – CLASS*. Baltimore, MD : Brookes.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31. Repéré à <http://132.213.9.33/moreau/documents/Prudhomme2005.pdf>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-147). St-Laurent, QC : ERPI.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction : A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., . . . Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.

VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., . . . Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 297-312. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986208321809>

Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

## Pour citer cet article

Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.280>

# Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique?

Philippe Tremblay  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

Co-teaching: Is it a sufficient condition  
for differentiated instruction?

doi:10.18162/fp.2015.276

## Résumé

Dans le présent article, nous traitons des liens entre la différenciation pédagogique et le coenseignement. Après avoir analysé les limites de la co-intervention (interne et externe), nous examinons les effets du coenseignement (entre enseignants ordinaires et orthopédagogues) sur la différenciation pédagogique. Plus spécifiquement, nous tentons de voir comment le coenseignement peut favoriser l'émergence de pratiques de différenciation pédagogique. Nous nous appuyons sur des données recueillies en classes inclusives de coenseignement (entretiens et observations) pour, d'une part, illustrer la manière dont les rôles de chacun se répartissent et, d'autre part, connaître comment cette différenciation pédagogique s'organise au sein de ces classes.

### Mots-clés

Inclusion, coenseignement, différenciation, individualisation, élèves à besoins spécifiques, troubles d'apprentissage

### Abstract

The relationship between pedagogical differentiation and coteaching was examined. Following an analysis of the limits of co-intervention (internal and external), the effects of coteaching (regular teacher and remedial teacher) on this differentiated instruction was further investigated. More specifically, we sought to determine how coteaching promoted the emergence of pedagogical differentiation practices. Data were collected from cotaught inclusive classrooms (interviews and observations) then analyzed to illustrate how the teachers' roles of each teacher were distributed and to learn how this differentiated instruction works in these classrooms.

### Keywords

Inclusion, coteaching, differentiation, individualization, students with specific needs, behavior problems

## Introduction

L'introduction du coenseignement au sein des classes régulières a été favorisée par le développement de l'inclusion scolaire (handicaps, troubles ou difficultés d'apprentissage) (Hallahan, Pullen et Ward, 2013). En effet, nous constatons que, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire (Tardif et LeVasseur, 2010). Alors que le travail orthopédagogique était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école (ségrégation/spécialisation) ou de la classe ordinaire (co-intervention), il s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe. Ce type de dispositif utilise ainsi les ressources autrefois attribuées aux dispositifs de différenciation institutionnelle (par exemple, les écoles ou les classes spéciales) pour favoriser une différenciation pédagogique au sein de classes ordinaires.

Dans le présent article, nous traiterons de la question de la différenciation pédagogique dans un contexte inclusif de coenseignement. Nous allons tout d'abord nous attarder sur la co-intervention. Après avoir souligné les avantages et limites de ce modèle de services, nous nous intéresserons au coenseignement et aux possibilités de différenciation pédagogique qu'il permet. Nous nous appuyerons sur une recherche menée en Communauté française de Belgique pour illustrer les pratiques de différenciation pédagogique dans le cadre d'un coenseignement et d'une inclusion groupée d'élèves ayant des troubles/difficultés d'apprentissage. À partir d'observations systématiques de coenseignants et d'entretiens permettant d'exemplifier comment s'organise le coenseignement, nous analyserons les apports de ce modèle de service dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique.

## Les pratiques de co-intervention

Traditionnellement, en enseignement spécialisé et en intégration scolaire, une large part du soutien direct à l'élève a été accordée par du personnel spécialisé (par exemple, orthopédagogue, logopédiste, kinésithérapeute) soit en dehors ou soit au sein de la classe ordinaire. Ce soutien individualisé, que l'on appelle co-intervention, est de deux types : la *co-intervention interne* et la *co-intervention externe* (Tremblay, 2012a).

La *co-intervention interne* concerne les interventions réalisées au sein de la classe, le plus souvent auprès d'un seul élève, par un professionnel. Il peut s'agir, par exemple, d'un éducateur spécialisé qui soutient l'élève à besoins spécifiques dans ses apprentissages et ses comportements en classe ou lors de ses déplacements dans l'école, pendant des sorties scolaires, des séances en laboratoire, etc. On classe également dans cette catégorie les traducteurs en langue des signes ou en français signé. Cette intervention directe auprès de l'élève permet une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, mais ne modifie pas ou modifie très marginalement l'enseignement donné. Il n'y a pas ou peu de planification commune. Par ailleurs, lors de la répartition des rôles, bien que beaucoup d'entre eux soient qualifiés et très expérimentés, ces professionnels ne devraient pas pouvoir remplir la même fonction que l'enseignant. L'enseignant reste le seul responsable de l'enseignement donné.

Le second modèle de co-intervention, le plus fréquent, la *co-intervention externe*, consiste en une collaboration où les enseignants et les spécialistes travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace ni les mêmes méthodes ou objectifs. Cette co-intervention externe concerne, par exemple, les interventions d'un orthopédagogue ou d'un logopédiste (logopède) réalisées individuellement ou en petits groupes, dans un local séparé, pendant les heures de classe. La co-intervention avec un orthopédagogue où ce dernier prend, à part, un élève ou un petit groupe d'élèves est un modèle largement utilisé dans les écoles (Gaudreau, 2010).

Bien que ce type d'intervention soit nécessaire pour une bonne partie des élèves à besoins spécifiques, Saint-Laurent et al. (1998) remarquent que l'on peut offrir seulement un maximum de 10 % de temps par élève, à l'extérieur de la classe. C'est souvent trop peu et le soutien n'est pas disponible en permanence. De surcroît, durant ces périodes de co-intervention, l'élève est amené à quitter le groupe-classe et à manquer ainsi des contenus. Parallèlement, l'enseignant doit gérer ces absences en organisant des rattrapages, des devoirs supplémentaires ou plus « simplement » en réduisant les exigences. Cela peut induire une perte parfois importante du temps de classe des élèves. De plus, les interventions effectuées à l'extérieur de la classe doivent pouvoir être transférées à l'intérieur de celle-ci, ce qui n'est pas garanti dans ce modèle de service. Enfin, le fait de voir certains élèves quitter la classe à certains moments correspond mal à l'idée d'une classe inclusive; la co-intervention reste étroitement associée à une conception « corrective » de l'orthopédagogie. La co-intervention ne constitue, ainsi, pas une différenciation de l'enseignement et n'en favorise pas l'apparition. Il s'agit essentiellement d'une individualisation.

## Le coenseignement : définition

Répondant aux limites de la co-intervention, le coenseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe (même ceux à besoins spécifiques) par un travail de différenciation de l'enseignement. Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie non pas corrective, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves.

Nous pouvons ainsi définir le coenseignement comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Cette collaboration peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet. Le coenseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009).

Murawski et Swanson (2001), dans une méta-analyse, observent un effet d'ampleur statistique modérément important (.40). Dans des recherches récentes, l'on observe également de meilleures performances en lecture/écriture sous l'effet d'un coenseignement (Tremblay, 2012b, 2013), une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques (Fontana, 2005; Hang et Rabren, 2009; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002). Les élèves estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson et Michaels, 2006). Il semblerait par ailleurs que le coenseignement, dans un contexte inclusif, bénéficie également aux élèves tout-venant.

Austin (2001) observe que les orthopédagogues disent avoir bénéficié d'une augmentation de connaissances concernant le contenu à enseigner en enseignement ordinaire tandis que les enseignants ordinaires admettent avoir bénéficié des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et dans l'adaptation curriculaire. Les enseignants ordinaires estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves (Murawski et Hughes, 2009). Pour les enseignants spécialisés (ou les orthopédagogues), le coenseignement leur permettrait d'enseigner dans leur zone d'expertise tout en connaissant les attentes et exigences d'une classe d'enseignement ordinaire (Tremblay, 2010a, 2011).

### Les limites du coenseignement

L'utilisation exclusive du coenseignement a fait l'objet de nombreuses critiques. On constate parfois que les élèves à besoins spécifiques n'ont pas toujours profité d'une intervention directe. Quand ils en ont bénéficié, celle-ci pouvait être superficielle, interrompue, peu préparée, manquant d'intensité et loin de mener à des objectifs à long terme. Zigmond et Baker (1996) remarquent que ces élèves ont besoin d'une certaine individualisation dont ils sont en partie privés par le système inclusif total utilisant le coenseignement. Par ailleurs, les classes ordinaires ne seraient pas organisées ni équipées pour s'occuper de ces difficultés.

Dans une analyse de trente-deux enquêtes qualitatives de coenseignement dans les classes d'inclusion (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007), les auteurs concluent que les enseignants soutiennent

l'utilisation du coenseignement, bien que des besoins importants aient été identifiés, en particulier, la nécessité de prévoir du temps pour la planification, l'évaluation du niveau de compétence des élèves et la formation des coenseignants. Il est à noter que bon nombre de ces besoins appellent un soutien administratif (Arguelles, Hugues et Schumm, 2000). La configuration dominante a été le coenseignement de soutien (voir plus bas), dans des classes caractérisées par un enseignement traditionnel. De plus, l'orthopédagogue œuvrant au sein d'une classe ordinaire a été souvent réduit à un rôle de subordonné. Des stratégies recommandées ont été rarement observées. Toutefois, Scruggs et al. (2007) relèvent que le coenseignement possède un important potentiel, sous-utilisé, de développement des pratiques enseignantes.

Les risques principaux inhérents à une mise en place de l'enseignement en collaboration peuvent être résumés comme suit : difficulté de rassembler les principaux participants; difficulté de communiquer au travers des pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités; manque d'objectifs clairs pour la collaboration; manque de soutien de la part de la direction; manque de préparation (Mitchell, 2008). En somme, les limites du coenseignement tiennent principalement à des facteurs institutionnels (par exemple, le manque de temps, l'appui insuffisant de la direction) mais également, dans une moindre mesure, à des facteurs sociaux ou identitaires.

## **Coenseignement et différenciation**

Six grandes configurations du coenseignement sont généralement utilisées pour décrire le travail des coenseignants (Friend et Cook, 2007) (*voir tableau 1*). Chacune de ces configurations présente des avantages et des inconvénients qu'il faut prendre en compte selon les besoins des élèves de la classe et offre des possibilités distinctes de différenciation.



Tableau 1

Présentation de six configurations du coenseignement.

Configuration	Description	Implications sur la différenciation
<b>Un enseigne/Un observe</b>	Le premier enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que le second enseignant observe les élèves ou le premier enseignant. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration requiert peu ou pas de planification conjointe et de différenciation <i>à priori</i> ou <i>in situ</i> . Dans cette configuration, un seul enseignant enseigne à toute la classe tandis que l'autre est largement passif. Cependant, les observations peuvent être utilisées dans le cadre de différenciation <i>à postériori</i> (ex. : remédiations, soutien individuel) pour orienter les interventions.
<b>Un enseigne/Un apporte un enseignement de soutien</b>	Un enseignant planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration demande également très peu de planification conjointe et de différenciation <i>à priori</i> . Il s'agit essentiellement de différenciation <i>in situ</i> , où le second enseignant, le plus souvent l'orthopédagogue, intervient auprès des élèves selon les difficultés et besoins qu'il observe ou à la demande des élèves. Toutefois, ici encore, ce travail peut nourrir la réflexion sur une différenciation <i>à postériori</i> .
<b>Enseignement parallèle</b>	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.	Dans cette configuration, les deux enseignants se divisent un contenu, des méthodes et les élèves selon leurs besoins. Il importe, en effet, de connaître leurs besoins, représentations, erreurs avant de former les deux groupes. La composition d'un groupe peut ainsi varier, en fonction des besoins des élèves et de l'objectif de la leçon. L'enseignement parallèle peut être utilisé même si les enseignants ont des approches pédagogiques très différentes. Cette différenciation par les contenus, les structures, les processus et les produits s'effectue <i>à priori</i> . Cependant, plutôt qu'un enseignement partagé, il s'agit d'un enseignement divisé.
<b>Enseignement en ateliers</b>	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe. Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Les enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe.	Il s'agit d'une différenciation des structures, des contenus et des processus. Cette configuration nécessite une claire division du travail, puisque chaque enseignant est responsable de la planification et de l'enseignement d'une partie du contenu. Les inconvénients comprennent une planification et de la préparation supplémentaire, le bruit et des questions de gestion du temps. Cette différenciation s'effectue <i>à priori</i> (ex. : planification), <i>in situ</i> (gestion du groupe, animation, soutien, etc.) et <i>à postériori</i> (remédiation, ateliers suivants, etc.).
<b>Enseignement alternatif</b>	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de réenseignement, de remédiation ou d'autre enseignement individualisé.	L'enseignement alternatif offre soit un soutien supplémentaire aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage différents des autres membres du groupe, ou soit un enrichissement pour les élèves les plus avancés. On parle donc essentiellement de différenciation <i>à postériori</i> . Pour les premiers, il s'agit de difficultés rencontrées à la suite d'un apprentissage alors que pour les seconds, il s'agit de dépasser cet apprentissage. Il s'agit d'une différenciation des contenus, des structures, des processus et des produits.
<b>Enseignement partagé</b>	Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée.	Cette configuration constitue celle où les différenciations <i>à priori</i> , <i>in situ</i> et <i>à postériori</i> peuvent être réalisées. Elle donne les conditions d'une différenciation permanente de l'enseignement, avec une grande flexibilité et des variations dans l'enseignement. Toutefois, cela requiert une planification et une expérience commune de coenseignants. Il s'agit d'offrir, en permanence, un enseignement qui permet à tous d'atteindre les socles communs.

Toutefois, ces configurations ne concernent qu'une description, somme toute sommaire, du comportement des deux enseignants dans un contexte de classe. Dans l'analyse de différentes modalités de coenseignement, Tremblay (2010b) catégorise 31 configurations différentes. En effet, en prenant en compte, en plus des tâches d'enseignement au sens strict, d'autres types d'activités réalisées en classe (correction, administration, discipline, etc.), le travail à deux en classe se révèle, en effet, bien plus complexe. Par exemple, un enseignant peut corriger à son bureau les textes des élèves pendant que l'autre enseignant passe entre les pupitres pour venir en aide aux élèves dans leur tâche d'écriture. De même, les deux enseignants peuvent offrir un soutien individuel dans la classe au même moment.

## Une recherche-action

En Communauté française de Belgique, un dispositif novateur basé sur l'inclusion groupée, en classe régulière, d'élèves à besoins spécifiques et sur un coenseignement, à temps plein, entre un enseignant ordinaire et un orthopédagogue, a été mis en place depuis la rentrée 2007. Ce dispositif visait l'inclusion d'élèves présentant des difficultés/troubles d'apprentissage en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années de l'enseignement primaire. Ce dispositif de coenseignement, expérimenté dans douze classes, a été comparé à un échantillon de treize classes d'enseignement spécialisé « classique ». Nous y avons mené des prétests/posttests, des entretiens, des observations, etc. durant deux années (Tremblay, 2010b, 2012b, 2013).

Les résultats portant sur l'efficacité indiquent que les deux dispositifs, comparables au niveau des objectifs, de la population concernée et des ressources attribuées, montraient des différences significatives en ce qui concerne l'efficacité. En effet, le dispositif inclusif de coenseignement se montre globalement plus efficace en regard d'évaluations externes en lecture/écriture faites en début et en fin de chaque année scolaire. De plus, l'écart entre les deux groupes d'élèves en difficulté a tendance à croître année après année (Tremblay, 2010, 2012b, 2013).

L'analyse porte ici sur des entretiens semi-directifs et des observations de quatre enseignants ordinaires et de quatre orthopédagogues (quatre binômes) ayant deux années d'expérience commune de coenseignement intensif à temps plein, dans la même classe et avec les mêmes élèves. Utilisant une approche mixte (qualitative et quantitative), nous nous appuyons sur des données recueillies en classes inclusives de coenseignement (entretiens et observations) pour, d'une part, illustrer la manière dont les rôles de chacun se répartissent et, d'autre part, connaître comment cette différenciation pédagogique s'organise au sein de ces classes.

### *Entretiens*

L'analyse des entretiens semi-directifs réalisés avec les quatre binômes portait sur différentes thématiques. Certaines thématiques abordaient les transformations pédagogiques induites par le coenseignement (nouvelles pratiques, planification de l'enseignement, différenciation, etc.). Après retranscription des entretiens, nous avons tout d'abord procédé à une analyse de contenu descriptive et systématique de ces données. Pour effectuer cette analyse, nous avons utilisé une méthodologie issue de la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967; Guillemette, 2006). Pour cette analyse de contenu, nous avons codé les données issues des retranscriptions des entretiens semi-directifs avec les enseignants en identifiant différents points d'ancrage (thématiques). Cette codification permet la catégorisation de concepts

semblables permettant une théorisation. L'analyse y est traitée sous l'angle d'étapes successives d'une démarche itérative. Par ailleurs, en procédant à une analyse de contenu structurale, où nous avons croisé les réponses des membres de chaque binôme du dispositif de coenseignement, nous avons pu analyser diverses concomitances entre enseignants pour certaines thématiques. Nous présentons ici la synthèse de nos résultats. Dans ce cadre, les entretiens avaient pour objectif d'appuyer les observations faites en classe et ils n'avaient donc pas pour but d'accéder à une justification, de la part des enseignants, de recourir à tel ou tel dispositif d'enseignement. C'est l'une des raisons expliquant pourquoi les verbatims des entretiens ne sont pas utilisés ici, l'autre raison étant relative au niveau de concision exigé dans un article de revue.

En amont (*à priori*) lors de la planification et de la préparation des activités, les coenseignants avancent que celles-ci peuvent être adaptées dans leur conception même, en prenant en compte les besoins pédagogiques des élèves. S'agissant de « classes particulières », comprenant entre 15 et 30 % d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, les enseignants se disent plus conscients et informés des difficultés et besoins pédagogiques des élèves. La présence des élèves à besoins spécifiques constituerait une pression favorable à la différenciation pédagogique.

À la question de savoir si cette préparation peut représenter une charge de travail supplémentaire pour les enseignants concernés, ceux-ci affirment ne pas y passer plus de temps que les années précédentes (c'est-à-dire en enseignement solitaire), car le travail est partagé et divisé, donc allégé. Les contenus sont ainsi retravaillés, mais également redistribués. Sur cette question de la planification, les entretiens montrent que les temps et les lieux d'échanges entre enseignants sont importants, structurés et ils permettent trois types de concertation : *formelles, informelles et directes*. Les premières, les *concertations formelles*, sont des moments réguliers où les enseignants conviennent d'avance de se rencontrer pour parler de points précis. Ce type de concertations occupe un temps relativement important (une à trois heures par semaine). Les temps de concertation et de préparation sont ainsi partiellement combinés; il reste un temps de préparation individuelle des activités.

Le deuxième type de concertation, les *concertations informelles*, sont liées à l'adéquation des horaires des professionnels. À l'école, différents moments de la journée des enseignants sont constitués des heures sans classe : repas de midi, début de matinée, fin de journée, récréation, cours de spécialistes, etc. Ces moments permettent des rencontres improvisées, plus ou moins imposées par la vie en commun entre professionnels. Les coenseignants ayant les mêmes horaires, ils passent un temps important, hors classe, ensemble. Ces rencontres informelles non programmées permettent des concertations courtes où des ajustements aux activités sont réalisés, des idées sont proposées, des rétroactions données, etc.

Enfin, les concertations directes concernent les discussions entre professionnels, en classe, pendant qu'ils ont la charge des élèves. Il s'agit, le plus souvent, de moments où les deux enseignants se rejoignent pour discuter quelques secondes (ajustements, prévisions, etc.). Ces concertations directes touchent également les discussions avec le logopède (orthophoniste), les parents, la direction, etc. De l'analyse du temps affecté à la concertation directe lors de nos observations, nous remarquons qu'environ 5 à 6 % du temps d'enseignement est constitué d'échanges entre enseignants.

*In situ*, l'intervention paraît plus intensive durant les activités, tant celle de l'orthopédagogue que celle de l'enseignant ordinaire. Les enseignants, dans ce dispositif, passent un temps important en soutien individuel avec les élèves en difficulté (voir observations). L'utilisation du travail en groupe leur paraît

également plus facile en coenseignement. Différentes pratiques hétérogènes ont pu être discutées et testées tant au niveau didactique que pour la gestion de la classe. De plus, le fait de pouvoir en observer directement les effets représente clairement, aux yeux des enseignants, un avantage important; ils peuvent plus aisément adopter et adapter certaines pratiques. Les enseignants ordinaires reconnaissent avoir globalement avancé au même rythme que les années précédentes, mais avoir pu proposer une plus grande quantité et diversité d'activités pédagogiques autour d'un même contenu. Enfin, ils peuvent également tous les deux effectuer les mêmes tâches au sein de la classe et ainsi, selon eux, augmenter le soutien aux élèves en difficulté.

Enfin, la différenciation à *posteriori* se manifeste par les mesures de remédiation apportées aux élèves en difficulté (par exemple, tutorat, remédiation individuelle, enseignement alternatif) ou par les enrichissements avec des élèves plus avancés. Cette différenciation à *posteriori* s'effectue sur la base d'une évaluation des besoins des élèves et vient également nourrir la différenciation à *priori*. Par exemple, dans une classe, l'orthopédagogue notait sur des *post-it* systématiquement ses observations des besoins des élèves et les classait ensuite. Ces notes servaient ensuite à préparer des différenciations pédagogiques pour les élèves. Selon cette enseignante, le fait d'être deux en classe lui offrait ce temps pour observer et évaluer les besoins et acquis des élèves. Dans d'autres classes, le coenseignement a permis la mise en œuvre de portfolios, d'évaluations systématiques en lecture, etc. (que les enseignants n'utilisaient pas lorsqu'ils enseignaient en solitaire).

### **Observations**

Lors de ces observations, nous souhaitions connaître comment les coenseignants, *in situ*, se partageaient les élèves et les rôles (enseignement à toute la classe, groupes, soutien individuel), mais également le temps consacré à des tâches de non-enseignement (gestion du groupe, correction, hors classe, etc.). Nous nous intéressions, plus particulièrement, aux comportements relatifs à la différenciation par les structures (Tomlinson, 2004) et au soutien individuel au sein de la classe.

Pour ce faire, lors d'observations d'activités en classe, nous avons, « au cœur » de celle-ci (10 à 15 minutes après le début), opéré une observation systématique des actions des deux enseignants toutes les cinq secondes, et ce, pendant dix minutes. Pour ces observations, nous avons utilisé une grille reprenant les huit actions (enseignement à toute la classe, en groupe, soutien individuel, observation, concertation, correction/préparation, discipline, tâches administratives, hors classe), en utilisant une approche méthodologique proche de Zigmond et Matta (2004) et de Harbort et al. (2007). Les deux enseignants étaient observés au même moment, en parallèle. Nous avons ainsi pu, de manière systématique, examiner 930 minutes la première année et 400 minutes la deuxième année du comportement de ces huit enseignants (quatre binômes) à l'aide d'observations systémiques sur l'ensemble des classes et durant les deux années prises en compte.

Dans les classes de coenseignement, la première année, en moyenne, l'orthopédagogue enseigne à toute la classe fort sensiblement moins souvent que l'enseignant ordinaire ( $M = 8,43\%$  ;  $E-T = 0,48$  vs  $M = 25,87\%$  ;  $E-T = 0,68$ ). En revanche, il passe, en moyenne,  $39,67\%$  ( $E-T = 0,84$ ) de son temps au soutien individuel aux élèves et  $9,69\%$  ( $E-T = 0,50$ ) au soutien à un petit groupe d'élèves. On remarque que les enseignants ordinaires consacrent, eux aussi, une part importante au soutien individuel ( $M =$

32,88 % ;  $E-T = 0,75$ ) et en petits groupes ( $M = 12,40$  % ;  $E-T = 0,62$ ). L'orthopédagogue se distingue fortement de son collègue en ce qui concerne le temps passé à observer ( $M = 12,74$  % ;  $E-T = 0,53$  vs  $M = 3,84$  % ;  $E-T = 0,16$ ) et à travailler seul ( $M = 19,58$  % ;  $E-T = 0,68$  vs  $M = 13,37$  % ;  $E-T = 0,44$ ). Les deux enseignants consacrent, cependant, un temps similaire à la discipline, aux tâches administratives et hors classe. Les concertations entre enseignants occupent respectivement 6,24 % ( $E-T = 0,21$ ) et 5,14 % ( $E-T = 0,19$ ) de leur temps.

La deuxième année, le temps moyen passé à observer les élèves par les orthopédagogues en classe de coenseignement diminue de manière sensible par rapport à la première année ( $M = 5,31$  % ;  $E-T = 0,63$ ). Parallèlement l'enseignant ordinaire passe quant à lui un temps moyen plus important à cette tâche ( $M = 7,58$  % ;  $E-T = 1,00$ ). L'orthopédagogue a encore augmenté le temps passé à l'aide individuelle ( $M = 56,01$  % ;  $E-T = 1,73$ ), ce qui est également le cas pour l'enseignant ordinaire ( $M = 41,15$  % ;  $E-T = 1,80$ ). Le travail en petit groupe occupe une place moins importante la deuxième année, tant pour l'orthopédagogue ( $M = 3,25$  ;  $E-T = 0,74$ ) que pour l'enseignant ordinaire ( $M = 2,58$  ;  $E-T = 0,54$ ). L'orthopédagogue en classe de coenseignement s'exprime également un peu plus devant toute la classe ( $M = 14,39$  % ;  $E-T = 1,21$ ) tandis que l'enseignant ordinaire le fait moins que la première année ( $M = 15,71$  % ;  $E-T = 1,46$ ). L'orthopédagogue passe moins de temps que son collègue à faire la discipline en classe ( $M = 2,06$  % ;  $E-T = 0,20$  vs  $M = 9,29$  % ;  $0,96$ ).

Après analyse, pour la première année, c'est principalement le temps d'observation et de travail solitaire qui explique les différences entre les deux enseignants. La deuxième année, l'on assiste à un miroir de la première année sur différents aspects. Par exemple, la deuxième année, l'enseignant ordinaire passe ainsi un temps beaucoup plus important à l'observation de ses élèves et au travail solitaire (correction, administration, préparation, etc.), visant à mieux connaître les besoins des élèves et préparer sa différenciation *à priori*, *in situ* et *à postériori*. Le temps de l'orthopédagogue consacré au soutien individuel et au travail en petit groupe passe ainsi de 49,36 % à 59,36 % la deuxième année tandis que celui de l'enseignant ordinaire reste relativement stable (45,28 % et 43,73 %).

## Discussion

Dans le cadre de nos travaux, nous cherchions, entre autres, à analyser comment le dispositif de coenseignement, dans un contexte inclusif, pouvait favoriser l'utilisation de la différenciation pédagogique par les enseignants. Utilisant une approche mixte (qualitative et quantitative), nous souhaitons, sur la base des données recueillies en classes inclusives de coenseignement (entretiens et observations) illustrer la manière dont les rôles de chacun se répartissent et connaître comment cette différenciation pédagogique s'organise au sein de ces classes. Cette description, sous l'angle de la différenciation et de l'individualisation, des comportements des coenseignants et l'analyse de la manière dont le coenseignement peut favoriser la différenciation pédagogique, montre tout d'abord que l'apport d'un deuxième enseignant (orthopédagogue), mais également l'inclusion groupée d'environ six élèves, ayant des difficultés d'apprentissage importantes, pouvait constituer une condition favorable à cette différenciation. Les entretiens et les observations que nous avons menés auprès des enseignants (ordinaires et orthopédagogues) qui ont expérimenté ensemble le coenseignement durant deux années scolaires montrent un partage des rôles flexible et évolutif dans le temps et dans les activités en classe. En effet, bien que l'on puisse observer des différences dans l'intensité de certains comportements

chez l'un ou l'autre enseignant, il semblerait qu'il n'y ait pas de « comportement réservé » à l'un des enseignants. Cela signifie, par ailleurs, que l'action de l'orthopédagogue ne se limite pas à un rôle subordonné de soutien aux élèves contrairement à ce que l'on a pu retrouver dans la littérature (Scruggs et al., 2007). S'agissant d'un coenseignement intensif à temps plein durant deux années scolaires, nous avons observé que les rôles évoluent. Par exemple, la deuxième année, les orthopédagogues passent un temps similaire à s'exprimer devant tous les élèves bien qu'ils passent, logiquement, un temps important en soutien aux élèves en difficulté. Il en va de même avec l'observation où l'enseignant ordinaire passe plus de temps à cette tâche la deuxième année contrairement à l'orthopédagogue. Le fait que les travaux antérieurs aient principalement évalué des enseignants du secondaire pratiquant un coenseignement ponctuel pourrait expliquer le cantonnement à certains rôles des orthopédagogues que l'on retrouve dans la littérature.

Les observations montrent qu'un temps important est consacré à l'enseignement en petits groupes et au soutien individuel en classe (de 50 à 60 % pour l'orthopédagogue et près de 45 % pour l'enseignant ordinaire). Ces observations soulignent également un étayage *in situ* important des enseignants vers les élèves lors des apprentissages (soutien individuel et en petits groupes) qui peuvent favoriser à leur tour, de par les connaissances acquises sur les besoins des élèves, une différenciation *à priori* et *à postérieure*. Cependant, en ne s'intéressant qu'à la structure du travail en classe, ces observations ne nous permettent peu ou pas de vérifier la part de la différenciation par les contenus, processus et produits.

Les entretiens avec les coenseignants révèlent que ces derniers soulignent globalement les mêmes apports que ceux rencontrés dans la littérature (Murawski et Hugues, 2009). En effet, les enseignants ordinaires estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins des élèves et avoir bénéficié des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et l'adaptation curriculaire. Les orthopédagogues affirment avoir amélioré, au contact de leur collègue, leur connaissance du rythme de travail et du contenu d'une classe ordinaire.

Les entretiens montrent, plus spécifiquement, une différenciation *à priori* qui s'opère dans la planification des activités pédagogiques, en tenant compte des besoins hétérogènes de la classe. Trois types de concertations (formelles, informelles et directes), fréquentes, flexibles et régulières, permettent d'organiser ce travail en commun. Il ressort que ces temps de planification et de concertation n'apparaissent d'ailleurs pas comme une charge de travail supplémentaire pour les coenseignants. *In situ*, la différenciation est visible dans le cadre du soutien individuel et du travail en petit groupe qui représentent les comportements les plus fréquents des coenseignants. Enfin, *à postérieure* dans les mesures de remédiation et de re-médiation des savoirs et des compétences destinés aux élèves en difficulté à partir d'évaluations plus fréquentes des besoins des élèves.

Nous avons vu qu'une contrainte importante du coenseignement consiste en la nécessité d'un temps de préparation commun et de planification important (Arguelles et al., 2000; Scruggs et al., 2007). Cependant, dans la situation analysée, différents éléments viennent contribuer à cette planification : horaire partagé, concertation obligatoire, quatre à six heures sans les élèves et sans tâche dans l'horaire (cours d'éducation physique, de morale, de religion, de musique, etc.), relation personnelle entre enseignants, coenseignement intensif à temps plein, etc.

En somme, le coenseignement est susceptible de représenter une forme de collaboration entre enseignants ordinaires et orthopédagogues donnant sens à une pédagogie inclusive en constituant un

contexte favorable au partage des compétences et de différenciation. En effet, il s'agit d'une intervention intensive et permanente, mais qui se déroule dans un cadre à la fois « normal » et « différent » de celui d'une classe ordinaire, avec des adaptations peu ou pas stigmatisantes. De plus, à la différence de la co-intervention, le coenseignement oriente son action et ses effets non seulement sur les élèves en difficulté, mais également sur les élèves tout-venant. Le coenseignement renvoie ainsi à l'idée de rendre tous les élèves, avec ou sans difficulté, bénéficiaires des ressources mises à disposition et de donner aux enseignants les conditions optimales de mise en œuvre d'une différenciation pédagogique efficace.

## Références

- Arguelles, M. E., Hugues, M. T. et Schumm, J. S. (2000). Co-teaching : A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200408>
- Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of At-Risk Issues*, 11(2), 17-23.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (5<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Pearson Education.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory : pour innover?. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50. Repéré à [http://www.lar.univ-paris-diderot.fr/sites/default/files/fguillemette\\_ch.pdf](http://www.lar.univ-paris-diderot.fr/sites/default/files/fguillemette_ch.pdf)
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C. et Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2<sup>e</sup> éd., p. 15-32). New York, NY : Guilford Press.
- Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching : Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P. et Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. *Teacher Education and Special Education : The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(1), 13-23. <http://dx.doi.org/10.1177/088840640703000102>
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education : Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY : Routledge.
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>
- Murawski, W. W. et Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research : Where are the data?. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. et Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C. et Piérard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC : Chenelière.
- Tremblay, P. (2010a). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement, *Éducation et formation*, e-294, 77-83.
- Tremblay, P. (2010b). Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage. Thèse de doctorat (inédit). Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Belgique.
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'Adaptation scolaire*. 55(3), 175-190.
- Tremblay, P. (2012a). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique. 2<sup>e</sup> édition. De Boeck.
- Tremblay, P. (2012b) Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie*. 179(2), 63-72.
- Tremblay, P. (2013). Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-teaching and Solo-taught Special Education. *Journal of Research in Special Education Needs*. 13(4), 251-258.
- Wilson, G. L. et Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching : Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 22(3), 205-225. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560500455695>
- Zigmond, N. et Baker, J. M. (1996). Full inclusion for students with learning disabilities : Too much of a good thing?. *Theory into Practice*, 35(1), 26-34. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849609543698>
- Zigmond, N. et Matta, D. W. (2004). Value added of the special education teacher on secondary school co-taught classes. Dans T. E. Scruggs et M. A. Mastropieri (dir.), *Research in secondary schools : Advances in learning and behavioral disabilities* (vol. 17, p. 55-75). Oxford, Royaume-Uni : Elsevier Science/JAI. [http://dx.doi.org/10.1016/s0735-004x\(04\)17003-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0735-004x(04)17003-1)

## Pour citer cet article

- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>



# Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée de l'activité éducative

An inquiry approach for differentiated management of educational activities

doi:10.18162/fp.2015.278

Suzanne **Guillemette**  
Université de Sherbrooke

France **Morin**  
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Louise **Simon**  
Université de Sherbrooke

## Résumé

L'article propose une démarche de questionnement guidant une gestion différenciée de l'activité éducative chez des directions d'établissement. Cette démarche émerge d'une recherche-action réalisée auprès de deux cohortes de directeurs ou directrices de l'ordre d'enseignement primaire et secondaire dans deux commissions scolaires distinctes du Québec, sur une période de 15 mois. Les balises qui guident l'ajustement de pratique menant vers une gestion différenciée de l'activité éducative sont d'abord présentées pour ensuite rendre explicite la démarche de questionnement.

### Mots-clés

Activité éducative, démarche de questionnement, différenciation, direction d'établissement, gestion différenciée, réussite éducative

### Abstract

This article proposes a questioning process contributing to differentiated leadership of the educational activities among school principals. This approach emerged from an action research conducted over a period of 15 months, with two groups of principals from primary and secondary levels within two school boards in Québec. The landmarks guiding the differentiated leadership of the educational activities are first presented, followed by the questioning process itself.

### Keywords

Educational activity, questioning process, differentiation, school principal, differentiated leadership, academic success

## Introduction

« À l'heure de transformations profondes et rapides des systèmes scolaires, la figure du directeur apparaît comme l'une des références incontournables et sans doute déterminantes d'une adaptation de l'école à un monde nouveau » (Rich, 2010, p. 9). La complexité des responsabilités éducatives qui incombent à la direction d'établissement selon la Loi sur l'instruction publique (LIP) (Gouvernement du Québec, 2014) découle justement de cette réalité actuelle de l'éducation, ancrée dans un monde en constante transformation qui réclame un système éducatif plus inclusif où prévaut la culture de l'instant (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; OCDE, 2010; Pont, Nusche et Moorman, 2008; Rich, 2010; Robin, Delory-Momberger et Boutinet, 2006). Cet état de fait commande à la direction de prendre un temps d'arrêt, d'effectuer une prise de recul, pour mieux se situer et ajuster ses pratiques de gestion de manière différenciée. L'article propose une démarche de questionnement qui favorise cette prise de recul au sein de l'équipe-école dans le but de répondre aux particularités du milieu. Il sera d'abord question du contexte de mouvance dans lequel œuvre la direction et de ce besoin de prise de recul, puis nous définirons la gestion différenciée de l'activité éducative. C'est par l'analyse de treize projets d'optimisation des activités éducatives ou pédagogiques qui ont été mis en œuvre dans le cadre d'une recherche-action avec des directeurs et directrices des ordres d'enseignement primaire et secondaire qu'il devient possible de dégager une démarche de questionnement et d'en discuter.

## Responsabilités et complexité de la tâche de la direction d'établissement

La direction d'établissement a la responsabilité de diriger l'élaboration d'un projet éducatif, d'un plan de réussite et d'une convention de gestion (Gouvernement du Québec, 2014) selon une perspective éducative. Cette responsabilité l'incite à réfléchir quant aux décisions et aux retombées plausibles dans le milieu (Langlois, 2002; Sergiovanni, 2007), dont la réussite éducative des élèves. Au Québec, cette réussite se décline selon trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. L'instruction vise le développement du plein potentiel intellectuel, la socialisation met en valeur l'apprentissage du vivre ensemble dans une société sensible à la diversité culturelle, alors que la qualification vise l'insertion et l'intégration de tout citoyen à sa collectivité de manière active et autonome selon ses aspirations et son plein potentiel (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2004).

Alors que la pratique de la direction d'établissement s'observe par les actions mises de l'avant selon des intentions (Zapata, 2004), sa responsabilité éducative vise dès lors les activités en réponse à cet objectif lié à la réussite éducative. Brassard et al. (2004) définissent justement l'expression *gestion de l'activité éducative* par « les activités d'aide à l'apprentissage des élèves et auxquelles s'intéresse d'une manière ou d'une autre le directeur dans l'exercice de sa fonction » (p. 480). Bien que la direction soit convaincue du bienfondé du regard éducatif dans les pratiques de gestion de l'activité éducative, elle évoque souvent la difficulté à prendre des moments de recul pour mieux évaluer les situations, compte tenu des tâches multiples et variées qui s'imposent à un rythme plutôt trépidant (Rich, 2010). Force est de constater que la direction gère trop souvent de manière fragmentée (Brassard et al., 2004; MELS, 2006) entre les tâches éducatives et administratives. Endrizzi et Thibert (2012) réaffirment quant à eux la pertinence d'une dynamique systémique afin de passer d'une posture d'école efficace à celle d'une école en amélioration constante qui « se préoccupe d'améliorer la performance de l'élève en se concentrant sur le processus d'enseignement-apprentissage » (p. 6). Dans une telle perspective intégratrice, les pratiques administratives et éducatives sont appelées à se jumeler (MELS, 2008). La gestion de l'activité éducative correspond alors aux actions que pose la direction dans une dynamique d'amélioration continue. Elle devient « l'aune à laquelle le processus administratif est revu et repensé » (Dupuis, 2004, p. 153). C'est pourquoi, la gestion de l'activité éducative se définit par :

Toute action qu'une direction d'établissement pose dans une visée intégratrice et systémique ayant une intention éducative au regard du projet d'établissement. [La gestion de l'activité éducative] s'observe par les actions que pose la direction [...] pour soutenir, guider et mobiliser l'équipe-école afin d'assurer, de stimuler ou d'enrichir les activités qui conduisent à la réussite de tous les élèves au sein de l'établissement selon les trois axes de la mission, à savoir : instruire, socialiser et qualifier. (Guillemette, 2014, p. 34)

La responsabilité éducative qui incombe à la direction s'appuie donc sur la façon de gérer de manière systémique l'ensemble des activités de l'établissement en réponse aux valeurs éducatives de la mission scolaire. Cette gestion exige de poser un regard macro-systémique (école, commission scolaire, communauté) et micro-systémique (classe, groupe, niveau, cycle ainsi que les interrelations entre ceux-ci). La gestion des activités éducatives de la direction, fondée sur une perspective éducative et systémique, occupe donc une place riche de sens et d'orientations pour assurer la réussite. Plusieurs recherches dont deux méta-analyses viennent justement affirmer la relation directe ou indirecte (Gurr, Drysdale et Mulford, 2006; Hallinger,

2005; Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006; Marzano, Waters et McNulty, 2005) des pratiques de gestion de la direction sur la réussite des élèves. Ces recherches relèvent notamment toute l'importance pour une direction d'assurer un leadership solide et partagé, de mettre en place une culture axée sur l'enseignement-apprentissage, d'établir des attentes élevées, d'utiliser des données de rendement pour faire les suivis ainsi que d'instituer des méthodes pédagogiques adaptées à la réalité du milieu. Dans un tel contexte, la direction doit s'assurer de répondre aux particularités du milieu (Sergiovanni, 2007) afin de concrétiser la réussite de tout un chacun dans une perspective différenciée. Duke (2010) utilise l'expression « *differentiating leadership* » pour rendre explicite la nécessité pour la direction de différencier ses pratiques de gestion selon quatre profils distincts d'établissement avec un style de leadership à privilégier pour chaque profil. Guillemette (2014) présente plutôt huit balises, cinq faisant appel au processus de gestion et trois aux conditions de réalisation. Ces balises permettent à la direction de prendre un temps d'arrêt pour se situer par rapport aux particularités du milieu et ainsi mieux ajuster ses pratiques de gestion dans une perspective de différenciation.

Considérant la difficulté pour les directions à prendre un moment d'arrêt et à vivre une prise de recul, considérant que chaque établissement d'enseignement présente un profil d'hétérogénéité et des enjeux propres à son environnement, il paraît sensé de remettre en question la façon dont la direction pose un regard analytique avec les membres de son équipe-école sur le contexte spécifique de son milieu dans le but d'ajuster ses pratiques de gestion de l'activité éducative. L'analyse de treize projets d'optimisation des activités éducatives ou pédagogiques menée dans le cadre d'une recherche-action permet de répondre à la question.

## **Un cadre de référence**

Pour élucider cette question, il y a d'abord lieu de définir la notion de prise de recul menant vers un ajustement de pratique et ensuite la notion de gestion différenciée de l'activité éducative.

### ***Une prise de recul vers un ajustement de pratique***

La prise de recul s'observe par la capacité à prendre un temps d'arrêt pour mieux observer et analyser une situation et ainsi ajuster sa pratique. Selon Masciotra et Medzo (2009), toute situation se distingue d'un évènement par la façon dont ce dernier est appréhendé, perçu ou compris par un individu. Ainsi, la manière d'agir ou d'ajuster sa pratique s'inscrit dans un ensemble d'actes sociaux observables et repérables dans le but de produire un effet (Zapata, 2004). Dans une telle perspective, chaque pratique devient singulière, événementielle et contextuelle. L'ajustement de pratique exige alors de sortir d'une pensée linéaire, de poser un regard sur son agir pour adapter ou transformer les filtres personnels qui guident les intentions d'action (Guillemette et Simon, 2014). Par conséquent, l'ajustement de pratique repose sur la capacité d'identifier ses intentions d'action par rapport à une situation afin de mobiliser les ressources internes (les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être) ainsi que les ressources externes (les individus et les outils) en réponse à une situation donnée, un évènement (Masciotra et Medzo, 2009).

### **La gestion différenciée de l'activité éducative**

À l'instar de Perrenoud (2012), le concept de différenciation renvoie « au refus de l'indifférence aux différences » (p. 37). Il propose pour y répondre de s'appuyer sur une analyse fine des causes de l'échec. Loin d'une approche individualisée, la différenciation évoque une philosophie d'intervention qui reconnaît les différences et les potentialités de chacun comme richesse et source d'apprentissage au sein d'un collectif (Perrenoud, 1997; Przesmycki, 2004). Selon Przesmycki (2004) et Zakhartchouk (2001), la différenciation devient une avenue afin de répondre aux enjeux politique, sociologique et neuropsychologique. Sous l'angle de la gestion, la différenciation exige de la part de la direction de poser un regard plus large, c'est-à-dire sur le système-école et les sous-systèmes classe, cycle d'apprentissage, intercycle ou niveau. Pour améliorer la réussite, la direction cherche donc à comprendre les particularités du milieu, à dresser le portrait des élèves. La direction, avec l'équipe-école, identifie l'écart entre la situation actuelle, la réussite des élèves et la situation désirée, la hausse des taux de réussite. Pour identifier cet écart, la direction utilise cinq balises en lien avec le processus de gestion : les enjeux, les dispositifs de la différenciation, les étapes d'une démarche de projet, l'hétérogénéité et les domaines de gestion (Guillemette, 2014). Elle procède à une analyse fine du milieu, en cernant les enjeux *politique* (le droit à la réussite pour tous), *sociologique* (les caractéristiques socioculturelles et économiques du milieu) et *neuropsychologique* (les styles ou les particularités d'apprentissage des élèves). Des dispositifs (Hume, 2009; Przesmycki, 2004) associés à la différenciation sous l'angle de la gestion se définissent par le *contenu* (les objectifs visés au projet d'établissement), la *structure* (le type d'organisation scolaire nécessaire en fonction des encadrements légaux), les *processus* (la capacité de réflexivité des membres de l'équipe-école par le biais de la mobilisation des expertises de tous) et enfin le *produit* (le taux de réussite des élèves et le niveau de développement professionnel du personnel).

La direction mise aussi sur l'hétérogénéité du milieu, c'est-à-dire la complémentarité et la richesse des intervenants qui y œuvrent, et ce, pour mieux atteindre la visée éducative. Il s'agit alors d'identifier les compétences ainsi que les expertises des enseignants, des membres des services éducatifs complémentaires (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur, etc.) ainsi que des techniciens en éducation spécialisée. Dans son processus d'analyse, il devient tout aussi important de tenir compte du curriculum, du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et des encadrements légaux, dont la Loi sur l'instruction publique (LIP) et le régime pédagogique.

Sous l'angle de la gestion, les dispositifs de la différenciation viennent donc soutenir l'analyse du milieu, première étape de toute démarche de gestion de projet (Boutinet, 2005). Une telle analyse aide à mieux planifier, actualiser et réguler la démarche du projet d'optimisation des activités éducatives et pédagogiques de l'établissement. Conséquemment, cette démarche exige de poser un regard sur la façon de gérer l'école à partir des quatre domaines de gestion : les services éducatifs, l'environnement éducatif, les ressources humaines ainsi que la dimension administrative, c'est-à-dire les ressources matérielles et financières (MELS, 2008). Enfin, trois conditions de réalisation deviennent des balises essentielles à la mise en place d'une telle démarche à savoir se donner du temps, modéliser les stratégies d'écoute et de questionnement au sein de l'équipe-école et assurer le développement professionnel de tout le personnel (Guillemette, 2014). L'analyse de treize projets d'optimisation d'activités éducatives ou pédagogiques mis en œuvre dans le cadre d'une démarche de recherche-action permet de documenter comment une direction peut vivre cette prise de recul, et ce, à partir des huit balises énumérées qui guident une gestion différenciée de l'activité éducative.

## Une méthodologie de recherche-action

La démarche de recherche-action se qualifie par la relation étroite entre la pratique et la théorie. Elle favorise la recherche de sens par le développement de nouveaux savoirs (Reason et Bradbury, 2006). Elle privilégie une dynamique participative où le chercheur est appelé à se rendre sur le terrain pour réfléchir avec les praticiens par rapport à un objet de recherche (Guillemette et Savoie-Zajc, 2013; Savoie-Zajc, 2001). Dans le cas présent, l'opérationnalisation de la recherche s'est réalisée en filigrane à la mise en œuvre d'un modèle d'accompagnement collectif, échelonné sur une période de 15 mois (octobre 2009 à janvier 2011) auprès de deux cohortes, chacune composée de neuf directions d'établissement des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Chaque cohorte a été rencontrée 9 jours aux 5 à 6 semaines. Considérant les doubles fonctions, accompagnement et recherche, il y a lieu de distinguer d'abord l'opérationnalisation de la démarche d'accompagnement et ensuite l'opérationnalisation de la démarche de collecte et d'analyse des données.

### *L'opérationnalisation de la démarche d'accompagnement*

Le modèle d'accompagnement collectif se distingue par la façon dont chaque direction conduit un projet d'optimisation des services éducatifs ou pédagogiques en réponse aux particularités de son milieu, tout en partageant son expérience avec les autres membres de sa cohorte (Guillemette, 2014). Chaque projet est présenté par une direction dans un but de le faire évoluer à partir d'une démarche d'écoute, de questionnement et de rétroaction. Ainsi, à tour de rôle, chaque direction devient tantôt la personne accompagnée et tantôt une personne accompagnatrice parmi le groupe. Divisées en trois moments, les rencontres prévoient d'abord un moment d'accueil qui sert à maintenir un lien de confiance et d'authenticité. Les dimensions théoriques évoquées à la rencontre précédente ainsi que les éléments coconstruits que l'on retrouve au compte rendu sont aussi validés. Vient ensuite la phase de réalisation qui se déploie selon quatre axes pour mieux analyser un projet : 1) remettre en question ou observer par rapport à une situation ou un agir; 2) analyser ou réfléchir à partir d'un questionnement pour mieux clarifier l'évènement et ainsi se situer; 3) échanger ou planifier pour identifier et choisir des pistes de solution et ainsi établir un plan d'action et 4) expérimenter et agir à partir du plan d'action établi. Cette dynamique interactive favorise la prise de recul dans le but d'ajuster les pratiques de gestion. La phase d'intégration et d'introspection permet enfin d'instaurer une dimension réflexive à la fois collective et individuelle. De manière individuelle, chaque direction est invitée à inscrire sur une fiche les éléments qu'elle retient, ceux qu'elle souhaite approfondir ainsi que ceux qu'elle peut ajuster dans sa pratique. De manière collective, chaque direction est invitée à s'exprimer sur ce qu'elle retient ou ce qui émerge à la suite des échanges et relativement à l'objet de la recherche.

### *L'opérationnalisation de la démarche de collecte et d'analyse des données*

Le choix de l'échantillonnage porte sur des caractéristiques différentes et complémentaires, dont les caractéristiques territoriales : le type de commissions scolaires et le profil des participants qui forment les cohortes CA et CB. Le choix du territoire est nuancé par sa situation géographique (CA : milieu urbain; CB : milieu rural), sa superficie (CA : +/- 700 km<sup>2</sup>/ CB : +/- 15 000 km<sup>2</sup>) et son indice de milieu

socioéconomique (IMSE : CA : 2 et CB : 9). L'échantillon des participants est constitué de manière aléatoire en fonction de l'intérêt des directions de l'ordre d'enseignement primaire ou secondaire à participer à la démarche d'accompagnement et de recherche. Chaque cohorte est formée de neuf directions où plus de 60 % sont des femmes. Au sein de la cohorte A, 60 % des participants ont de 5 à 10 ans d'expérience, 20 % ont moins de 5 ans d'expérience et 20 % en ont plus de 10 ans. Au sein de la cohorte B, 40 % ont de 5 à 10 ans d'expérience, 40 % ont plus de 10 ans d'expérience et seulement 20 % ont moins de 5 ans d'expérience. Au total, 18 directions ont participé à la recherche.

Considérant la double posture formation et recherche, des critères de rigueur (Savoie-Zajc, 2001) assurent l'objectivation de la démarche alors que des invariants ou des spécificités s'en dégagent (Le Boterf, 2004). La cohérence systémique exige que le processus soit clairement explicité. La fiabilité et l'appropriation des données rendent explicite la façon de corroborer les données. Le respect des valeurs et des principes démocratiques exigent de tenir compte des propos des participants à la recherche. Enfin, la faisabilité de la recherche clarifie la façon de mener à terme la démarche de recherche. Le choix de l'échantillonnage ainsi que la triangulation des outils de collecte de données assurent la fiabilité et la cohérence systémique des données, c'est-à-dire la façon de corroborer les premiers invariants qui émergent entre trois outils de collecte de données tout en rendant explicite le contexte. Pour la présente étude, la transcription des échanges (plus de 250 heures) quant aux axes du modèle d'accompagnement par rapport à l'évolution des projets d'optimisation est un premier outil de collecte de données. Selon les critères du respect des valeurs et des principes de démocratie, chaque projet transcrit est lu et validé par son auteur, la direction concernée. Toujours dans une dynamique de triangulation, chaque projet est ensuite croisé aux deux autres outils de collecte de données complémentaires : les comptes rendus validés et les fiches d'introspection. Pour une même cohorte, l'évolution de chaque projet est analysée et croisée à l'évolution des autres projets. Des premiers invariants ou spécificités émergent alors de cette démarche d'analyse. Par une stratégie du regard croisé, ces invariants sont croisés et comparés aux invariants qui émergent de l'analyse de l'évolution des projets de la deuxième cohorte (CB). Cette stratégie assure l'objectivation des données qui émergent de la démarche d'analyse et permet d'identifier des invariants communs. Enfin, deux outils complémentaires sont privilégiés pour assurer l'objectivation des résultats de la recherche : un groupe de discussion à mi-parcours et des entrevues semi-dirigées au terme de la recherche. Un canevas d'entrevue de groupe ainsi qu'un canevas d'entrevue semi-dirigée permettent de corroborer les dires des participants par rapport à l'évolution de leur projet. Au total, treize projets ont été transcrits, croisés aux autres outils et analysés pour permettre de cerner la façon dont les directions se questionnent avec les membres de l'équipe-école à partir des balises de la différenciation et de l'ajustement de leurs pratiques de gestion. Afin de faire des liens avec les critères de fiabilité et de faisabilité, un journal de bord est utilisé par la personne accompagnatrice et chercheuse. Elle y note les éléments de convergence ou d'incohérence qui peuvent surgir quant à l'évolution des projets par rapport aux éléments qui apparaissent par le biais des autres outils de collecte de données. L'analyse de l'évolution de chaque projet et de leur contenu utilise la démarche de thématisation continue (Paillé et Mucchielli, 2008) qui commande à titre de premières balises les enjeux, les dispositifs de la différenciation et les domaines de gestion, et ce, en lien avec les quatre temps d'une démarche de projet (Boutinet, 2005). S'y greffe l'identification des intentions d'action : 1) analyser : se questionner pour comprendre la réalité du milieu et clarifier les ambiguïtés; 2) planifier : prioriser et organiser les actions à mettre de l'avant, en explorant de nouvelles perspectives,

en identifiant la façon de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée et en identifiant les priorités à mettre de l'avant; 3) actualiser : agir en fonction des décisions prises; 4) réguler : observer ou évaluer, à l'aide d'outils de veille, les retombées réelles des pratiques de gestion sur la diminution de l'écart entre la situation de départ et celle atteinte.

### ***Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée***

L'analyse des projets d'optimisation, croisés aux fiches d'intégration ainsi qu'aux comptes rendus, permet d'identifier toute la place que prennent les enjeux (sociologique, politique ou neuropsychologique) ainsi que les dispositifs de la différenciation (contenu, processus, structure et produit). En complément, l'analyse relative aux intentions d'action des directions, croisées aux étapes de toute démarche de projet (Boutinet, 2005), permet de dégager une démarche de questionnement susceptible de faire cheminer les équipes-écoles. Par exemple, au stade de l'analyse de la situation, une direction questionne la place qu'occupe l'enjeu neuropsychologique : les profils ou les spécificités d'apprentissage des élèves au sein de l'établissement à volet alternatif (projet de CA07), une deuxième direction questionne plutôt la dimension sociologique (projet de CB12) pour mieux répondre aux spécificités de son école qui se situe en milieu éloigné et défavorisé (IMSE de 9) alors qu'une troisième direction, cette fois en milieu urbain, s'interroge sur la façon d'assurer l'interdisciplinarité entre le Programme de l'école internationale et le Programme de formation de l'école québécoise pour permettre la réussite de tous ses élèves, ce qui illustre des enjeux politiques (projet CA08). Quelques questions viennent illustrer le propos :

#### **1. Enjeu neuropsychologique :**

- *Quel est le portrait des élèves?*
- Les styles d'apprentissage;
- Les difficultés d'apprentissage;
- Les talents ou les forces des élèves.

#### **2. Enjeu sociologique**

- Comment qualifie-t-on l'indice de défavorisation du milieu?
- Quel est le portrait socioéconomique et socioculturel du milieu?
  - Le niveau de scolarité de la mère;
  - La proportion de parents actifs dans le milieu;
  - La composition ethnique des élèves du milieu;
  - La langue parlée à la maison.

#### **3. Enjeu politique**

- Quel est le portrait de la réussite éducative par rapport à l'axe « instruire »?
  - Les taux de réussite en numératie ou en littératie;
  - Au sein des autres domaines disciplinaires;
- Quel est le portrait de la situation par rapport à l'axe « socialiser »?
  - Pour développer les habiletés sociales des élèves;
  - Pour développer de saines habitudes de vie chez les élèves;
  - En prévention ainsi qu'en traitement de la violence;

- Quel est le portrait de la situation par rapport à l'axe « qualifier »?
  - Le taux de diplomation;
  - Le taux de décrochage;
  - Le taux de persévérance;
  - Le nombre d'élèves dans un parcours menant à un métier;
  - Les activités éducatives qui permettent aux élèves de découvrir leurs intérêts, leurs forces ou leurs passions.

Lors des échanges entre les directions, une mise en garde vient mettre en évidence l'importance de garder un certain équilibre entre les trois enjeux afin de ne pas sombrer dans une seule façon de faire. Par exemple, à trop vouloir répondre exclusivement aux particularités de chaque élève, les directions prennent conscience que les enseignants sortent de la dynamique de différenciation pour travailler dans une perspective d'individualisation. Aux dires d'une direction, « *la limite de la différenciation [exige de] respecter l'équilibre entre le socio, le neuro et le politique, accepter qu'il y ait des limites* » alors que pour une autre direction « *à vouloir se centrer exclusivement sur le portrait spécifique de chaque élève, l'enjeu neuropsychologique, il y a un danger de passer à côté des enjeux sociologiques ou politiques rattachés à notre milieu* ».

Au-delà du questionnement par rapport aux enjeux relatifs à chaque milieu ou à chaque projet, il appert que le questionnement itératif ayant comme repères les dispositifs de la différenciation – structure, contenu, processus et produit – vient soutenir la prise de recul quant à l'analyse, à la planification, à l'agir et à la régulation. Ainsi, dans un esprit de synthèse et à titre d'exemple, ces quelques questions mises de l'avant avec les membres de l'équipe-école soutiennent l'ajustement des pratiques de gestion.

**1. Le contenu :** objectifs visés au projet d'établissement.

- Sur quoi allons-nous collaborer?
- Quels sont nos intentions ou nos objectifs?
- En quoi répondent-ils aux besoins des élèves?
- Sur quelles pratiques éducatives ou pédagogiques voulons-nous réfléchir?
- Quelles sont les connaissances ou les compétences que nous possédons?
- Quelles sont celles à développer pour atteindre nos objectifs?

**2. La structure :** le type d'organisation scolaire nécessaire, en tenant compte des encadrements légaux.

- Comment voulons-nous nous organiser?
- Comment allons-nous constituer les équipes de travail afin que chacun puisse contribuer et apprendre?
- Comment peut-on adapter la grille horaire?
- Quels seront les moments de rencontres? Leur fréquence?
- Quel est notre échéancier?
- Quel est le rôle de chacun?



3. **Le processus** : la capacité de réflexivité des membres de l'équipe-école selon la mobilisation des expertises de tous.
  - Comment voulons-nous collaborer?
  - Quelles sont les questions incontournables?
  - Comment s'assurer de l'engagement cognitif et de la qualité de la dynamique interactive de notre groupe de travail?
  - Quelles sont les pratiques pédagogiques à privilégier en classe?
  - Comment peut-on mobiliser les expertises existantes dans notre milieu : enseignant, orthopédagogue, psychologue, etc. ?
  - Quelles sont les stratégies cognitives et métacognitives à privilégier en classe?
  - Quelles sont les pratiques éducatives à privilégier en classe et au sein de l'école?
4. **Le produit** : le taux de réussite des élèves, le niveau de développement professionnel du personnel, etc.
  - Quels sont les résultats à obtenir?
  - Quels sont les domaines disciplinaires visés?
  - Quels sont les besoins de formation ou de développement professionnel du personnel pour répondre aux attentes?
  - Quelle est la manière de monitorer l'ajustement des pratiques pédagogiques (classe) ou des pratiques éducatives (école et classe)?

Selon les directions associées à la recherche, ce questionnement favorise la réflexion en nommant les particularités du milieu ainsi que la mobilisation possible des expertises existantes au sein du personnel pour y répondre (Guillemette, 2014; Sergiovanni, 2007). Les questions permettent justement de poser un regard systémique (Endrizzi et Thibert, 2012), d'abord de manière macro, l'établissement d'enseignement et ensuite, de manière micro, par rapport aux sous-systèmes, le 2<sup>e</sup> cycle de l'établissement par exemple. À juste titre, une direction précise que « *l'on gère à deux niveaux [...] l'équipe de profs et [...] les élèves sous la responsabilité des profs.* » Cette démarche de questionnement soutient la manière d'ajuster les pratiques. McTighe et Wiggins (2013) qualifient ce type de questionnement de « *higher order of thinking* », un niveau supérieur ou méta de réflexion. Aux dires des directions ayant participé à la recherche, il s'agit « *de prendre une distance, [de] réfléchir et [de] se placer au-dessus du problème* » ou à titre d'analogie, de « *se placer au balcon* ». C'est alors que la direction sort d'une pensée linéaire, adapte ou transforme ses pratiques de gestion, à savoir « *il est important de les voir dans leur globalité [...] planifier et faire des boucles de régulation* ». Considérant cette nouvelle compréhension de la réalité, la direction est davantage en mesure d'explorer de nouvelles façons de faire et de planifier, avec les membres de l'équipe, des objectifs réalistes quant à l'identification de pratiques éducatives ou pédagogiques adaptées au contexte de l'établissement. Une direction précise toute l'importance de « *ramener les membres de l'équipe à se recentrer sur ce que nous attendons d'eux et sur ce qu'il est possible de faire* ». Dès lors, la direction peut ajuster ses pratiques de gestion éducative de manière différenciée.

## Conclusion

Les résultats de la recherche démontrent la complexité de la tâche de toute direction qui se préoccupe de bien comprendre les particularités du milieu et envisage la mobilisation possible des expertises des membres du personnel qui y œuvrent afin d'améliorer la réussite éducative des élèves dans une perspective d'amélioration des pratiques (Endrizzi et Thibert, 2012). La démarche de questionnement qui émerge de la recherche guide la prise de recul et assure un leadership partagé selon une culture axée sur l'enseignement-apprentissage (Gurr et al., 2006; Hallinger, 2005; Leithwood et al., 2008; Marzano et al., 2005). Ce questionnement permet justement de recentrer les efforts de chacun sur des attentes élevées pour assurer la réussite éducative, raison d'être d'un établissement scolaire. La dimension différenciée des pratiques de gestion de toute activité éducative repose alors sur la capacité de la direction d'établissement à poser un regard stratégique sur l'hétérogénéité du milieu dans lequel elle œuvre, en tant que richesse (Perrenoud, 1997; Przesmycki, 2004) pour répondre au projet de l'établissement (Boutinet, 2005). Pour y parvenir, la démarche de questionnement devient un outil, voire une ressource indispensable pour guider l'amélioration des pratiques de gestion.

## Références

- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508. <http://dx.doi.org/10.7202/012079ar>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Duke, D. L. (2010). *Differentiating school leadership : Facing the challenges of practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences? *Éducation et francophonie*, 32(2), 133-157. Repéré à <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/Ladministrationdeleducation.pdf>
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation*, (73). Repéré à <http://tinyurl.com/pzx2xjz>
- Gouvernement du Québec. (2014). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://tinyurl.com/5el4p8>
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Berlin: Presses Académiques Francophones.
- Guillemette, S. et Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, 13-27. <http://www.analysedepratique.org/?p=1223>
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2013). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*. 20(3), 41-53. <http://formation-profession.org/pages/article/20/3/7>
- Gurr, D., Drysdale, L. et Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management*, 26(4), 371-395. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430600886921>

- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal : A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership & Policy in Schools*, 4(3), 221-239.  
<http://dx.doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hume, K. (2009). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents? La réussite scolaire pour tous*. Bruxelles : De Boeck.
- Langlois, L. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives, la compétence n'est plus ce qu'elle était*. Paris : Organisation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Repéré à <http://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *A school leadership that works, from research to results*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- McTighe, J. et Wiggins, G. P. (2013). *Essential questions : opening doors to student understanding*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle* (n° 03-00690). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Études pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (n° 2006-06-00010). Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/EtudePratiqueSoutienAccomp\\_int\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/EtudePratiqueSoutienAccomp_int_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/07-00881.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf)
- OCDE. (2010). *Les clés de la réussite : Impact des connaissances et compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes Canadiens*. Repéré à <http://www.oecd.org/pisa/44576147.pdf>
- Pailé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (vol. 1 : Politiques et pratiques). Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/44374906.pdf>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.
- Reason, P. et Bradbury, H. (dir.) (2006). *The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école, repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Robin, J.-Y., Delory-Momberger, C. et Boutinet, J.-P. (2006). *Un tournant épistémologique : des récits de vie aux entretiens carriérologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership : a collection of articles* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Zapata, A. (2004). *L'épistémologie des pratiques, pour l'unité du savoir*. Paris : L'Harmattan.

## Pour citer cet article

Guillemette, S., Morin, F. et Simon, L. (2015). Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée de l'activité éducative. *Formation et profession*, 23(3), 45-56. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.278>

# L'organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité

Rédactrice invitée

Andreea **Capitanescu Benetti**  
Université de Genève

doi:10.18162/fp.2015.282

## DOSSIER

Dans cette partie de la revue, nous présentons quatre textes issus d'un symposium du Réseau-Éducation-Formation (REF) sur la thématique de « l'organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité » organisé à l'Université de Genève le 9 au 11 septembre 2013, sous la coordination d'Andreea Capitanescu Benetti (Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation).

Voici un résumé de chacune des contributions.

Selon une approche qualitative, et à partir de huit entretiens semi-directifs avec des chefs d'établissements de Suisse romande, Olivier Perrenoud explique comment ces derniers peuvent influencer les pratiques pédagogiques et l'organisation du travail scolaire en rompant avec la forme scolaire traditionnelle et en recherchant plus d'efficacité. Certains choix pédagogiques et organisationnels faits par les directeurs vont influencer les pratiques enseignantes.

L'auteur dégage quatre dimensions du pilotage pédagogique du chef d'établissement favorisant une recherche d'efficacité dans les établissements scolaires :

- une politique pédagogique d'établissement et un pilotage des pratiques enseignantes en se préoccupant prioritairement et avant tout des apprentissages des élèves;
- un pilotage et un soutien des nouvelles pratiques et de projets pédagogiques qui ciblent les apprentissages des élèves;
- une influence et un pilotage des équipes pédagogiques en stimulant et en favorisant le travail en équipe et la gestion participative de la vie de l'établissement;
- le développement professionnel et le pilotage des collaborateurs en mettant en évidence la formation continue des enseignants par la clarification des objectifs (partage de pratiques, entre pairs, coach, mentor et mise en réseau des enseignants).

Dans la contribution d'Alexia Forget et de Katia Lehraus, nous avons une vue sur les pratiques réelles de différenciation pédagogique à partir de questionnaires chez les enseignants du primaire et du secondaire (99 témoignages, Vaud). Le terme de différenciation pédagogique, ainsi utilisé par les enseignants, montre une énorme polysémie. Dans les témoignages des enseignants, quel que soit leur degré d'enseignement, les auteurs observent une approche atemporelle, qui ne rend pas du tout compte du moment dans lequel s'effectue la différenciation pédagogique (avant l'enseignement – pendant l'enseignement – après l'enseignement). Lorsque les enseignants parlent de différenciation pédagogique, ils évoquent surtout la structure de travail scolaire, les dispositifs (ateliers, décloisonnement, plan de travail, classe par ateliers, groupes de besoins, mais sans expliquer la nature même et l'analyse des besoins de la différenciation pédagogique, ce qui entraîne donc des réalités très différentes). Cette recherche remet en question la différenciation pédagogique et ses moments. Les auteures montrent que la différenciation pédagogique majoritaire se situe pendant l'enseignement à partir de pratiques d'adaptation plutôt quantitatives (donner moins ou plus de travail), dans les formes de soutien ou par l'évaluation formative. Les enseignants du secondaire pratiquent également plus de différenciation pédagogique pendant l'enseignement avec des pratiques d'adaptation, mais aussi après l'enseignement par des pratiques d'exercices, de révision et d'évaluation. La différenciation pédagogique en amont de l'enseignement est rare pour les enseignants du primaire ou quasi inexistante chez les enseignants du secondaire.

Martine Leclerc, Catherine Dumouchel et Martine De Grandpré expliquent quelles sont les conditions idéales pour l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et en quoi la CAP a des retombées sur l'organisation scolaire et l'efficacité pédagogique dans le contexte francophone. Les auteures définissent une CAP comme un regroupement d'individus qui travaillent ensemble pour améliorer le rendement des élèves, qui sont dans une pratique réflexive et qui cherchent à se perfectionner professionnellement tout le long de leur carrière. À partir d'entretiens semi-directifs collectifs et individuels tenus au Québec dans trois ordres d'enseignement (primaire, adaptation scolaire au secondaire et formation générale des adultes), les auteures ont pu mettre en exergue l'impact de ce mode de fonctionnement sur l'organisation du travail scolaire : une construction d'une dynamique autour d'un but commun qui n'est pas toujours facile à atteindre selon les particularités des milieux, mais qui s'avère nécessaire pour la formation des équipes collaboratives; une structure facilitant le travail d'équipe qui oblige l'école à disposer du temps de qualité pour travailler ensemble, soit des rencontres pendant l'horaire de classe; un accompagnement dans le processus de construction collective, principalement lors du développement des outils de collecte de données, lors de leur analyse et dans la recherche de stratégies à haut rendement. Enfin, les mécanismes de communication sont de toute première importance, facilitant le partage entre collègues, créant un espace de collaboration et favorisant l'interdépendance entre les intervenants. Les auteurs mentionnent également que les CAP doivent être soutenues par un directeur qui exerce son leadership pédagogique et également par la commission scolaire – qui mettent à disposition des moyens matériels et humains. Il y a clairement un passage du pouvoir de décision vers les enseignants, vers un leadership partagé et distribué.

Dans sa recherche, Andreea Capitanescu Benetti, à partir de dix entretiens semi-directifs d'enseignants de l'école primaire genevoise, interroge le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et les raisonnements professionnels sur lesquels ils s'appuient pour en témoigner. L'auteure, en s'appuyant sur les travaux de Bandura (2007), dégage trois volets d'analyse de l'auto-efficacité des enseignants :

la *subjectivité* de l'état psychologique et émotionnel; la maîtrise personnelle des divers aspects de l'organisation du travail scolaire; la part la plus sociale et socialisée de l'organisation du travail scolaire. À partir des données recueillies, par induction croisée des régularités et des variations, plusieurs catégories sont dégagées : recherche d'efficacité pour soi-même, recherche d'efficacité pédagogique, recherche d'efficacité avec et pour autrui (les élèves, les collègues, la hiérarchie de proximité, les parents, etc.). Le sentiment d'auto-efficacité se développerait ainsi au croisement de plusieurs régulations que ces catégories indiquent, dont l'enseignant peut prendre conscience à des degrés variables, et chercher à prendre en compte activement, seul ou de manière collective.

## Pour citer cet article

Capitanescu Benetti, A. et Médioni, M.-A. (2015). Dossier : L'organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité. *Formation et profession* 23(3), 57-59. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.282>

# Les chefs<sup>1</sup> d'établissement peuvent-ils faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques?

Can school principals effect positive changes in work organization and teaching practices?

doi:10.18162/fp.2015.284

Olivier **Perrenoud**  
Haute école pédagogique du canton de Vaud

## Résumé

Le présent article propose des éléments de réflexion à propos de l'influence des chefs d'établissements sur les pratiques pédagogiques et sur l'organisation du travail des enseignants. S'appuyant sur des entretiens auprès de huit chefs d'établissement, le texte interpelle l'évolution du rôle des chefs d'établissement. Il identifie quatre dimensions principales qui constituent le leadership pédagogique au sein des établissements scolaires de Suisse romande à la recherche d'une plus grande efficacité.

### Mots-clés

Chef d'établissement, leadership pédagogique, organisation du travail

### Abstract

This article proposes elements of reflection about the influence of the head teachers on the educational practices and on the organization of the work of the teachers.

Based on interviews with eight head teachers, the text questions the evolution of the role of the head teachers and identifies four main dimensions which establishes the educational leadership within the schools of western Switzerland that are aim for an improved efficiency.

### Keywords

Head teacher, school leadership, work organization

En Suisse romande, de nombreux changements dans la gouvernance des écoles publiques et dans les rapports entre les directions et les enseignants au sein des établissements scolaires se mettent en place depuis une dizaine d'années. Bien que les établissements soient encadrés par une série de prescriptions, le pilotage de l'organisation et des dispositifs pédagogiques sont du ressort des établissements, à l'intérieur desquels les équipes de directions deviennent le facteur principal de la qualité des prestations dispensées. Comme le relève Matringe (2012), il est ainsi de plus en plus « demandé aux chefs d'établissement de s'engager dans une action plus directe sur les pratiques pédagogiques » (p. 40). Cet engagement peut se lire au niveau de la mise en place d'un cadre indispensable à la structuration des activités des enseignants, au niveau de l'émergence de nouveaux dispositifs de gestion du travail scolaire et enfin au niveau du pilotage des établissements et de l'organisation du travail à cette échelle. La conduite politique des établissements, l'organisation du travail et des dispositifs pédagogiques, ainsi que le fonctionnement des équipes posent alors la question du comment. Comment organiser et piloter l'établissement pour qu'il soit flexible, efficace et qu'il s'occupe réellement des apprentissages des élèves? Comment inviter les enseignants à produire de l'innovation émergente qui s'inscrit dans la logique spécifique du développement de l'institution dans laquelle ils travaillent? Dans le présent article, nous nous intéressons aux possibilités, pour les chefs d'établissement, de faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques au sein des établissements pour lesquels ils sont par ailleurs garants de la qualité des prestations fournies aux élèves. Dans une première partie, nous procédons à une mise en contexte de notre étude et des spécificités romandes. Dans une seconde partie, nous essayons de clarifier ce que



recouvre le pilotage pédagogique pour les chefs d'établissement de Suisse romande et comment ils exercent un leadership pédagogique. Nous terminons par quelques éléments de discussion en ouvrant plus largement la réflexion sur le pilotage pédagogique dans les établissements scolaires.

## **Le pilotage pédagogique des établissements scolaires**

Au cours du 20<sup>e</sup> siècle, la massification de l'enseignement a conduit à l'apparition d'un système bureaucratique-professionnel de l'organisation scolaire et à l'adoption d'une structure cellulaire de l'établissement, dans laquelle les enseignants sont séparés les uns des autres. Cette organisation reste encore pour l'essentiel inchangée aujourd'hui (Tardif et Lessard, 1999), et les acteurs d'un établissement scolaire fondent très souvent leurs repères sur cette dimension structurante du travail. Dans un tel système, d'un côté, les enseignants ont une marge de manœuvre dans l'auto-organisation de leur activité et de l'autre, la direction n'a que peu d'emprise sur le travail enseignant, hormis la pré-structuration de l'activité, comme l'attribution de classe ou la constitution d'horaires.

Depuis une trentaine d'années, les politiques éducatives visent à ajuster les pratiques enseignantes et celles de l'encadrement pédagogique. Ainsi, les chefs d'établissement sont non seulement responsables de préserver la stabilité et la continuité de l'organisation, mais ils ont aussi et surtout à assumer un leadership au service du système, ce qui les oblige à être plus que de simples répartiteurs de ressources. Le pilotage consiste alors à développer l'organisation de manière à ce qu'elle remplisse efficacement sa mission de formation et de réussite des élèves. Les chefs d'établissement se voient ainsi confier de nouvelles missions avec un rôle pédagogique plus marqué : « on attend d'eux qu'ils obtiennent davantage d'efficacité de leurs enseignants et, par ce moyen, de meilleurs apprentissages pour leurs élèves » (Hassani et Meuret, 2010, p. 104). L'efficacité peut ici être comprise comme la comparaison entre la poursuite d'objectifs favorisant la réussite de tous les élèves et la mesure de la progression des résultats des élèves. Un nombre important d'études (Boncompain-Katz, 2013; Gather Thurler, 2000; Spillane, 2006) font état du lien entre efficacité de l'enseignement, travail d'équipe et leadership. De plus, d'autres études (Endrizzi et Rémi, 2012; Mulford et Silins, 2009; Townsend, 2007) mettent en évidence le rôle charnière, même s'il est toujours indirect, des chefs d'établissement dans la réussite des élèves. Les chefs d'établissement semblent ainsi avoir la responsabilité d'infléchir leur établissement vers une organisation incitant à la collaboration professionnelle et offrant des environnements d'apprentissage à même de favoriser la réussite des élèves. Dans ce cadre, l'organisation du travail reste souvent l'incarnation d'un travail d'agencement, construit à une période donnée, dans un contexte particulier et hérité de ses prédécesseurs. Or, cette organisation du travail est un construit rationnel, un modèle d'action collective qui propose une démarche pour réaliser un projet d'instruction (Maulini et Perrenoud, 2005). À ce titre, l'organisation du travail pourrait être repensée ou tout au moins considérée comme une variable au service des apprentissages, un identifieur pour optimiser le temps et les moyens à disposition afin de répondre à la mission de l'école qui est de faire apprendre. Si l'action des chefs d'établissement est déterminante pour réaliser des changements et des innovations, ces derniers ne sont pas présents dans les classes avec les élèves. L'influence s'exerce donc indirectement à travers l'organisation du travail scolaire qui devrait être favorable au développement des apprentissages. Dès lors, comment les chefs d'établissements exercent-ils un rôle de leader pédagogique au sein d'une communauté professionnelle dont ils ont la responsabilité et dont ils sont garants de l'efficacité? Quelles sont leurs stratégies et les actions visant à faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques?

## Contexte de l'étude et aspects méthodologiques

Le paysage éducatif suisse romand est marqué par de nombreux changements et notamment par l'instauration d'un monitoring de l'espace suisse de formation, par l'émergence d'objectifs d'efficacité visant la réussite pour tous au niveau de l'enseignement obligatoire et par la mise en place d'une politique de régulation par les résultats postulant la responsabilisation des enseignants et des établissements vis-à-vis des apprentissages. Ainsi, la pression sur les directions pour adopter de nouvelles modalités de pilotage pédagogique augmente, tout en leur reconnaissant des marges de manœuvre pour penser une série d'opérations en amont de la pratique, structurer et prescrire la tâche des autres (Gather Thurler et Maulini, 2007). En Suisse romande, pour des raisons historiques et culturelles, le pilotage de l'organisation du travail et des pratiques pédagogiques est encore peu étudié. Notre recherche se voulait donc exploratoire afin de mieux connaître les actions des chefs d'établissement romands sur l'organisation du travail scolaire et les pratiques enseignantes.

À partir d'un questionnaire adressé à une cohorte de cinquante directions d'école, nous avons sélectionné huit chefs d'établissements travaillant au sein d'un établissement porteur d'un projet pédagogique visant à favoriser le travail en équipe et souhaitant rompre avec la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1994). L'objectif était d'obtenir un échantillon d'interlocuteurs qui avaient une expérience particulière dans le pilotage de l'organisation du travail et des pratiques enseignantes innovantes. Nous avons ensuite récolté des données au travers d'entretiens semi-directifs (Kaufmann, 2006), selon une approche qualitative. La trame de l'entretien invitait chaque directeur à décrire les choix pédagogiques et organisationnels de l'établissement, les raisons qui fondaient ces choix, les dispositions prises et conduisant l'école et les enseignants à modifier leurs fonctionnements d'usage, les outils de pilotage des individus et des collectifs et les modalités d'interventions sur les pratiques enseignantes. L'entretien a été choisi pour accéder aux réalités subjectives, aux représentations et à l'interprétation des enjeux professionnels. Les entretiens ont été enregistrés, puis transcrits, codés et analysés, conformément aux démarches de recherche qualitative (Huberman et Miles, 2003). Dans cette logique, les extraits cités plus bas ont valeur d'illustration de nos résultats. L'analyse interprétative et la catégorisation se sont ajustées à l'émergence des données dans un travail qui peut s'apparenter à une méthode de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1967). Une validation de la signification des interprétations a ensuite pu se faire avec la restitution des résultats auprès d'un « focus group » (Duchesne et Haegel, 2005) constitué de six des chefs d'établissement interrogés. Nos analyses ont ensuite également pu être mises à l'épreuve auprès de 42 membres de directions d'école en Romandie, dans le cadre d'une formation.

## Quel pilotage pédagogique au sein des établissements scolaires en Suisse romande?

Les quelques résultats présentés ici tendent à montrer que les cadres, soucieux de l'amélioration des pratiques pédagogiques, marchandent et négocient les injonctions politiques et les prescriptions gouvernementales avec les enseignants et les collectifs pour que des projets, des pratiques innovantes et de nouvelles organisations du travail se mettent effectivement en place dans les établissements concernés. Si une majorité des équipes de direction relèvent la difficulté à infléchir les pratiques enseignantes, il apparaît que les chefs d'établissement interviennent principalement selon trois perspectives : dans un travail de pré-structuration de l'organisation, dans un travail d'encouragement des acteurs à se saisir

des nouvelles opportunités d'auto-organisation à plus large échelle que la classe et dans un travail de soutien au développement professionnel. Grâce aux données recueillies au moyen des entretiens, nous avons pu aboutir à l'identification et à la validation auprès des acteurs concernés de quatre dimensions qui représentent ensemble le pilotage pédagogique pour les chefs d'établissement romands interviewés. Nous allons reprendre brièvement ces quatre dimensions en les précisant.

### ***Politique pédagogique de l'établissement et pilotage des pratiques enseignantes***

Les chefs d'établissement interrogés et qui annoncent vouloir faire évoluer les pratiques pédagogiques affichent une volonté de mettre l'apprentissage au cœur de la politique de l'établissement et de soutenir les enseignants dans cet objectif, en mettant le pôle des activités gestionnaires au service du développement pédagogique. En ce qui a trait à ce renforcement du pôle pédagogique, ces chefs d'établissement semblent ainsi avoir dépassé l'idée que les pratiques en classe ou avec les élèves restaient un domaine réservé aux enseignants. Ce phénomène est encore renforcé par l'effacement des frontières des classes : les enseignants travaillent parfois dans des espaces-temps de formation plus souples et plus différenciés qui interrogent la structure cellulaire des classes et des bâtiments, la fragmentation des parcours et des temps de formation et donc l'organisation même du travail scolaire. Cette dimension d'effacement est ainsi une occasion de légitimation de la volonté des chefs d'établissement de toucher aux pratiques des enseignants et une invitation à revendiquer plus clairement un leadership pédagogique au niveau des pratiques. Ce qui semble relativement nouveau dans le paysage éducatif romand est que deux des directions interrogées commencent à exiger des pratiques pédagogiques et des dispositifs de formation au minimum étayés et si possible fondés sur des bases scientifiques reconnues. L'organisation du travail des élèves et celle des enseignants semblent ainsi pouvoir être remises en question et devenir des variables modifiables dans le paysage de l'établissement scolaire. Il apparaît également que ces chefs d'établissement considèrent l'organisation du travail et l'utilisation du temps scolaire comme étant des ressources pour faire apprendre.

Les chefs d'établissement ayant participé à notre étude reconnaissent tous la nécessité d'anticiper les évolutions pédagogiques, de comprendre ce qui se trame à un niveau supérieur pour intégrer ce qui semble digne d'intérêt dans l'établissement. Notons que les chefs d'établissement parlent d'intégrer des éléments qui *semblent* intéressants. Cela signifie qu'ils font un tri dans les tendances qui se dessinent pour n'en importer que certaines dans leur établissement. Les chefs d'établissement semblent alors investir une stratégie de reconstruction de la réalité en jouant un rôle de tampon vis-à-vis des prescriptions et directives émanant des ministères ou de revendications de familles :

*Mon rôle, parfois, c'est aussi de filtrer les informations que nous recevons du département. Parfois, je sais que cela n'amènera pas de réel plus, alors je ne dis pas tout à mes enseignants... juste un bout pour telle ou telle raison [...] je crois que c'est aussi mon rôle de trier et de protéger les enseignants... aussi des familles parfois qui peuvent être très revendicatrices. (Hugo, EO, C2)*

Cette reconstruction de la réalité s'opère également parfois au travers d'un pilotage centré sur les prescriptions, non pas en les atténuant au profit des enseignants, mais en les utilisant comme des leviers pour soutenir la politique interne de l'établissement. Ainsi, l'arrivée de nouveaux programmes ou de nouveaux moyens d'enseignement peut être utilisée selon deux perspectives différentes. La

première est évoquée dans une visée d'incarnation d'un rôle de *garant de la mise en place et de la gestion correcte des prestations payées par l'État*, visiblement sans finalité supérieure autre que la mise en place et le suivi régulier des prescriptions pédagogiques. La seconde perspective est évoquée à propos de l'utilisation de l'introduction de nouveaux éléments (Loi scolaire, Plan d'études) comme un prétexte ou une occasion d'introduire des changements. C'est en quelque sorte ce que nous pourrions appeler un management d'occasion, utilisant le contexte et les changements prescrits à large échelle, pour faire évoluer les pratiques au niveau local. Aux dires des chefs d'établissements interrogés, cela nécessite toutefois d'avoir défini une ligne pédagogique à moyen ou long terme, *un horizon de ce qui est attendu au niveau des pratiques sur l'établissement* et la capacité à rendre sa vision signifiante auprès du personnel.

Trois des chefs d'établissement interrogés abordent la *mise en place d'évaluations communes comme un premier pas vers l'harmonisation des pratiques* et vers un pilotage de ces dernières. Exiger des enseignants une harmonisation des pratiques évaluatives permet de réunir les enseignants autour d'un objet réel et circonscrit qui invite ensuite à travailler sur les séquences didactiques et l'organisation de dispositifs d'enseignement-apprentissage. Aux yeux de ces responsables, l'entrée par l'évaluation des apprentissages des élèves et l'instauration d'un suivi plus collégial des parcours des apprenants semblent effectivement être des perspectives intéressantes pour la mise en œuvre de nouvelles organisations du travail. Il semble toutefois qu'au-delà de la mise en œuvre d'évaluations communes, la construction de dispositifs de collaboration est davantage liée à la présence d'un groupe d'enseignants volontaires qu'à l'imposition d'une politique pédagogique sur l'établissement.

Le monitoring à partir de l'évaluation standardisée à l'échelle de l'établissement est également évoqué par un chef d'établissement. Il semble toutefois que cette voie qui pourrait être utilisée pour influencer les pratiques (Teddlie et Reynolds, 2000) n'est pas une réalité très présente au sein des établissements scolaires en Suisse romande. Le faible niveau d'institutionnalisation d'une culture de l'évaluation est en partie symptomatique du contexte spécifique suisse romand, avec une prédilection pour des évaluations standardisées perçues comme des outils de monitoring pour les cantons, mais actuellement peu exploitées dans le cadre de régulations locales par les acteurs eux-mêmes. Cet état confirme une tendance plus générale qui met en avant que les enseignants et les directions s'appuient relativement peu sur des indicateurs reçus pour faire évoluer les pratiques pédagogiques (Dupriez et Malet, 2013).

## Pilotage de nouvelles pratiques et de projets pédagogiques

Abordant la question de la mise en œuvre de projets pédagogiques et l'expérimentation de nouvelles pratiques, les chefs d'établissement interrogés soulignent des principes liés à la gestion de projet : fixer un cadre temporel qui détermine le moment du démarrage du projet permettant un temps de préparation sans pour autant s'épuiser dans les préparatifs, laisser du temps pour expérimenter et constater des changements de pratiques tout en proposant un engagement de durée déterminée. Comme le souligne un des chefs d'établissement interrogés, les projets devraient être liés à la politique pédagogique de l'institution : *« nous choisissons aussi les priorités de changement en rapport avec le contexte local et surtout en canalisant les efforts vers l'idée d'amélioration des apprentissages des élèves »* (Laure, EO, C1). L'objectif est bien alors de prioriser les prestations aux élèves conformément aux valeurs de l'établissement. Les chefs d'établissement entrevoient alors les projets pédagogiques comme un levier pour mobiliser le personnel sur des projets spécifiques, une occasion de susciter l'intérêt des enseignants face aux axes

d'orientation de l'école. Cependant, les chefs d'établissement ne sont pas les seuls pilotes de l'école et de l'efficacité des pratiques pédagogiques. Ils témoignent de cette dimension en relevant la difficulté de faire avec les enseignants :

*Si j'impose une innovation, j'ai immédiatement un contrepouvoir qui se met en place. Parfois même en fin de compte les enseignants disent qu'ils ne sont pas opposés à ce changement, au nouveau plan d'études, mais ce qui les dérange c'est la façon d'imposer, le fait qu'ils ne comprennent pas pourquoi. (Laure, EO, C1)*

*Afin que chacun s'approprie la nouveauté, il ne faut pas que ce soit une décision imposée... bien que chaque niveau hiérarchique supérieur influence sur les niveaux inférieurs... une coopération de l'ensemble des acteurs peut être envisagée si chacun peut croire que le projet va amener une amélioration à ses conditions de travail et à l'apprentissage des élèves. (Martin, EO, C2)*

L'enjeu est donc plutôt d'influencer les pratiques, de construire le changement avec les acteurs concernés, en acceptant que les compétences et la professionnalité des enseignants ne suffisent pas à elles seules à répondre aux évolutions et à la nécessité de repenser l'organisation du travail au service des apprentissages au-delà du triptyque une classe - un groupe d'élèves - un enseignant. Les cadres interrogés rejoignent ainsi Huberman (1982), lorsqu'il insiste sur le fait que l'introduction d'une nouvelle organisation ou pratique pédagogique met en jeu un processus micropolitique de marchandages, d'interdépendances, de coalitions éphémères et d'accords tacites qui aboutissent à des innovations resculptées dans l'ajustement mutuel des acteurs. Dans cette logique, les stratégies évoquées par les directions rencontrées sont de l'ordre de travail de persuasion : « je consulte, j'en parle d'abord autour de moi, je tâte le terrain avec les personnes concernées afin de savoir quelles résistances je vais rencontrer et savoir comment y faire face » (Martin, EO, C2). Nous voyons ici apparaître le chef d'établissement stratège de la négociation ou, selon une autre conception, stratège de l'enrôlement : « je travaille en réunissant les différents acteurs touchés dans un nouveau projet et j'essaie de créer une équipe visant l'appropriation du projet pour qu'ils se reconnaissent dans le projet final » (Éric, EO, C3), « je cherche à montrer que l'innovation va apporter plus de bénéfices que de désagréments » (Laure, EO, C1). En effet, un projet d'innovation ne semble garder son sens pour les acteurs que s'il est construit ou reconstruit sur la base d'une réelle réflexion professionnelle menée à plusieurs, avec une large délégation du pilotage opérationnel aux enseignants. Dans ce cadre, les directions semblent alors être très attentives aux initiatives des enseignants, les soutiennent et les encouragent. Un chef d'établissement affirme accorder des privilèges à certaines équipes qu'il considère comme moteur dans son établissement : « j'annonce clairement que je soutiens le travail en équipe et les organisations qui gèrent collectivement des groupes, des volées d'élèves. Cela me permet d'accorder des horaires particuliers, l'attribution de salles ou d'autres ressources ou même des formations. Mais je le fais aussi en transparence parce que j'espère que cela va en motiver d'autres » (Michel, EO, C2). Ce soutien aux nouvelles pratiques semble alors avant tout être accordé à des équipes qui construisent des dispositifs flexibles, favorisant des solutions de rechange au redoublement et au soutien après-coup.

### ***Influence sur les collectifs et pilotage des équipes pédagogiques***

Les chefs d'établissement interrogés semblent acquis à l'idée qu'un aspect de leur rôle consiste à faire travailler les enseignants ensemble, à inciter les équipes à s'emparer collectivement des questions de l'apprentissage et à mettre en place des dispositifs de travail afin d'améliorer la réussite des élèves. À l'image de ce que Barrère (2009) avait également pu relever, les directions interrogées soulignent le travail en équipe, les évaluations communes, les dispositifs de soutien aux élèves en difficulté ou encore le projet d'établissement – pour autant qu'il touche aux pratiques pédagogiques – comme des facteurs potentiels pour favoriser l'efficacité des pratiques. Soulignant que leurs mises en œuvre ne sont souvent réalisées que partiellement à ce jour, les chefs d'établissement entendent la coopération professionnelle comme une avenue prometteuse dans le développement professionnel et par là même dans l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement au sein des établissements scolaires. Dans ces perspectives, les chefs d'établissement ne partagent cependant pas tous le même avis sur leur place ou celle des cadres de proximité au sein des équipes enseignantes. Il s'agit probablement de s'interroger sur un pilotage pédagogique dans l'option de l'administrateur pédagogue ou chef pédagogue qui se mêle de pédagogie ou dans celle de pédagogue qui fait de la pédagogie en travaillant avec les équipes enseignantes (Maulini, 2003).

Les entretiens laissent également apparaître une idée d'« empowerment » qui repose sur « la conviction que l'autonomie la plus grande possible accordée aux unités organisationnelles ainsi qu'aux groupes et aux individus soit un moyen de les rendre efficaces » (Brassard et Lessard, 1998, p. 78). Il s'agit bien de favoriser le travail en équipe et la co-responsabilité de cohortes d'élèves. Un chef d'établissement souligne parfois la difficulté à déployer des ressources pour aider les enseignants à coopérer de façon efficace en dépassant les débuts difficiles et en les aidant à devenir des équipes capables de réfléchir sur elles-mêmes. Dans ce sens, trois des chefs d'établissement relèvent des projets autour de la mise en place de *communauté professionnelle apprenante* (Progin Romanato et Gather Thurler, 2011). Nous voyons ainsi apparaître un lien fort entre une coopération professionnelle structurée et l'amélioration des pratiques pédagogiques au service des apprentissages, ce que relève également Leclerc (2012).

Enfin, un chef d'établissement relève le difficile équilibre entre la mise en lumière des expériences réalisées par des équipes innovantes et la mise en exemple qui devient contre-productive dans la dynamique de l'établissement : « nous avons sollicité une équipe pour présenter son travail et ses dispositifs, mais les enseignants de l'établissement ont réagi très vivement, car ils ont cru qu'ils devraient tous faire comme cela » (Michel, EO, C2). Le travail du chef d'établissement pour le pilotage parallèle des équipes, toutes inscrites dans une dynamique commune, relève alors souvent d'un exercice de funambule entre reconnaissance d'équipes, protection individuelle des enseignants et stimulation du collectif.

### ***Développement professionnel et pilotage des collaborateurs***

Les chefs d'établissement confirment qu'il leur revient de s'intéresser aux pratiques individuelles à l'intérieur des murs d'une classe lorsqu'aucune coopération n'est à l'ordre du jour. Cet intérêt se traduit notamment par des visites en classes et des entretiens de rétroaction. Ainsi, un chef d'établissement déclare :

*C'est important d'aller voir les enseignants, dans leur classe et d'en parler ensemble ensuite. C'est une sorte de reconnaissance du travail pour ceux qui vont bien et c'est une occasion de reclarifier des éléments [...] de leur faire comprendre qu'ils pourraient faire autrement.* (Nadia, EO, C4)

Par ailleurs, l'ensemble des chefs d'établissement interrogés soulignent qu'ils abordent la formation continue comme une stratégie d'amélioration de l'efficacité des pratiques. Ils admettent cependant que tous les enseignants n'entrent pas spontanément dans une telle démarche et qu'il leur est alors souvent difficile de trouver le temps d'intervenir auprès de ces enseignants « récalcitrants ».

Enfin, deux chefs d'établissement ne se considèrent pas comme les mieux placés pour contribuer à l'évolution professionnelle des enseignants. Ainsi, des stratégies ou dispositifs différents sont évoqués comme l'analyse et le partage de pratiques, l'intervention d'un pair de l'établissement qui peut prendre une posture de coach ou de mentor, ou encore les visites de classes mutuelles entre enseignants. Le rôle de la direction semble alors bien être celui de stimuler et de favoriser l'organisation de tels dispositifs et de s'appuyer sur la mise en réseau d'équipes différentes pour favoriser l'enrichissement et le développement professionnel entre pairs.

## **Premières discussions**

De manière globale et dans la recherche d'efficacité, nous pensons que de par sa nature complexe, l'acte d'enseignement ne peut se limiter à l'application de techniques et de routines qui permettraient d'identifier les vecteurs de l'efficacité dans l'enseignement et des pratiques exemplaires. Au contraire, il semble que les stratégies et les comportements d'enseignants favorisant l'efficacité sont multiples et de nature très contextualisée. La recherche d'efficacité au sein d'une institution de formation serait ainsi principalement adossée à la fois à la posture réflexive des professionnels qui y travaillent et à la fois à la coopération effective de ces derniers en vue de faire apprendre les élèves. En appelant à une autonomie collective des enseignants, le rôle des directions pourrait être de se saisir à bon escient des possibilités offertes par les transformations du système et de soutenir, voire de stimuler l'intelligence au travail (Jobert, 1999) des enseignants pour agir sur l'organisation du travail scolaire et contribuer ainsi aux changements des pratiques. Pour que les enseignants acceptent et usent de l'autonomie qui leur est conférée par un statut de professionnel, les chefs d'établissement s'accordent à reconnaître qu'il s'agit effectivement de les encourager, de les soutenir et, tout au moins, de préfigurer leurs conditions de travail pour qu'elles ouvrent des possibles.

De manière générale, les directions, considérant que les enseignants ne sont pas indépendants ou à leur compte dans leur classe, pourraient donc se saisir plus fortement du pilotage pédagogique, non pas pour satisfaire des velléités de contrôle et de pouvoir, mais bien pour renforcer la mission première de l'école et améliorer l'efficacité des pratiques pédagogiques. Notre étude souligne que les chefs d'établissement qui font confiance aux enseignants et qui leur donnent une marge de manœuvre s'appuient sur une conception de l'établissement comme une organisation apprenante, dans laquelle les acteurs sont en recherche permanente d'amélioration, et ce, de manière de plus en plus collective.

À ce stade, nos résultats confirment certaines caractéristiques qui contribuent à expliquer la qualité des prestations fournies par un établissement de formation :

- une priorité affirmée aux apprentissages des élèves, une perception de l'organisation du travail scolaire comme une variable au service des apprentissages et une utilisation du temps scolaire comme une ressource pour faire apprendre;
- un pilotage pédagogique affirmé dans le développement d'environnements d'apprentissage stimulants et adaptés aux élèves;
- l'existence d'un projet d'établissement fédérateur avec des orientations pédagogiques claires et partagées par l'ensemble des acteurs;
- un intérêt à mettre l'accent sur l'amélioration des résultats de l'établissement à des évaluations standardisées, que ce soit à l'échelle locale ou nationale;
- un soutien aux enseignants et aux pratiques innovantes;
- une volonté avérée de coordination du travail des enseignants pour favoriser la coopération professionnelle au service des apprentissages des élèves;
- une culture de gestion participative de la vie de l'établissement et de ses orientations pédagogiques;
- une préoccupation marquée pour le développement professionnel à travers la coopération et la formation continue collective de l'ensemble des acteurs de l'établissement.

Par ailleurs, à l'instar d'une logique où la coopération professionnelle est prônée pour les enseignants, nous pourrions aussi espérer sortir d'une logique de pilotage des établissements en silo et d'une culture de l'évaluation qui met en comparaison et en concurrence les établissements. L'enjeu serait alors de repenser l'organisation du travail à une échelle régionale et de travailler, à plus large échelle, à la réussite des élèves. Mais c'est probablement un défi qui nécessite de déployer des compétences stratégiques et opérationnelles qui sont d'un autre ordre encore. C'est aussi probablement à ce prix que les chefs d'établissement avanceront dans la conquête de leur légitimité pédagogique et recentreront leurs activités sur la recherche d'amélioration des apprentissages au sein des établissements de formation.

## Note

- 1 Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien de femmes que d'hommes.

## Références

- Barrère, A. (2009). Les chefs d'établissements français face au management pédagogique : convictions, actions, tensions. Dans J.-F. Guillaume (dir.), *Bousculer les habitudes scolaires. Vers une gestion pédagogique des écoles secondaires* (p. 137-153). Liège : Les Éditions de l'Université de Liège.
- Boncompain-Katz, L. (2013). Climat social et professionnel : un comparatif écoles publiques/écoles privées. *Recherches en éducation*, (15), 27-37.
- Brassard, A. et Lessard, C. (1998). L'expérience nord-américaine du changement en éducation : un double regard. Dans G. Pelletier et R. Charron (dir.), *Diriger en période de transformation* (p. 65-102). Montréal, QC : Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Dupriez, V. et Malet, R. (dir.) (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles : De Boeck.



- Endrizzzi, L. et Rémi, T. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (73). Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/73-avril-2012.pdf>
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. (2007). L'organisation du travail dans les établissements scolaires. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (p. 341-361). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M. et Maulini, O. (dir.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. A. (1967). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Hassani, M. et Meuret, D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et management public*, 27(4), 103-126. <http://dx.doi.org/10.4000/pmp.2963>
- Huberman, M. (1982). De l'innovation scolaire et son marchandage. *Revue européenne des sciences sociales*, 20(63), 59-85.
- Huberman, M. B. et Miles, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (p. 205-221). Paris : Dunod.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. Constat, enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 35-44. <http://dx.doi.org/10.4000/ries.2470>
- Maulini, O. (2003). *Administrer la pédagogie : la preuve par l'acte. Travail, compétence et autorité chez les chefs d'établissements scolaires (et ailleurs dans l'institution)*. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/administrer.html>
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0147>
- Mulford, B. et Silins, H. (2009). Transformational leadership and organizational learning in schools. Dans M. Swe Khine et I. M. Saleh (dir.), *Transformative leadership and educational excellence : Learning organizations in the information age* (p. 139-164). Rotterdam : Sense Publishers.
- Progin Romanato, L. et Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en éducation*, 10, 81-91. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18349>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres : Falmer Press.
- Townsend, T. (dir.). (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Berlin : Springer.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

## Pour citer cet article

Perrenoud, O. (2015). Les chefs d'établissement peuvent-ils faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques? *Formation et profession*, 23(3), 60-69. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.284>

# La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants?

Alexia **Forget**  
Université de Genève

Katia **Lehraus**  
Université de Genève

Differentiation in the classroom:  
What does this really mean for teachers?

doi:10.18162/fp.2015.287

## Résumé

Les pratiques de différenciation pédagogique réellement déployées en classe sont encore peu documentées par des recherches empiriques. Cette étude vise à décrire les pratiques réelles de différenciation pédagogique d'enseignants du primaire et du secondaire (N = 106) d'un établissement scolaire vaudois (Suisse).

Les témoignages des enseignants (N = 99) ont été recueillis par questionnaire. Les analyses montrent que la différenciation pédagogique se manifeste sous des formes multiples, tant au primaire qu'au secondaire. Les données dévoilent également la polysémie des termes utilisés par les enseignants pour décrire les modalités de différenciation mises en œuvre ainsi que des pratiques généralement rapportées sans précision quant à leur ancrage dans la temporalité de l'enseignement.

### Mots-clés

Différenciation pédagogique, enseignement primaire, enseignement secondaire, pratiques réelles, questionnaire

### Abstract

Few empiric studies describe the nature of pedagogic differentiation practice in classroom. This research is aimed at documenting everyday practice of pedagogic differentiation as carried out by primary and secondary teachers (N = 106) of one school in the canton of Vaud (Switzerland). Teachers' statements (N = 99) were gathered via a survey. Analyses show that pedagogical differentiation takes place in diverse forms in everyday practice, at primary and at secondary level. Teachers' statements unveil a polysemic terminology and a lack of temporal anchoring of differentiation in described practice.

### Keywords

Pedagogic differentiation, primary school, secondary school, everyday practice, survey

Loin d'être une problématique neuve, la notion de différenciation pédagogique (DP) – qui consiste, globalement, à ajuster l'enseignement aux différents besoins des élèves – a déjà fait couler beaucoup d'encre. Avec en arrière-plan l'ambition d'endiguer l'échec scolaire, la nécessité de différencier l'enseignement semble faire depuis longtemps l'unanimité, tant chez les décideurs qu'au sein de la communauté des chercheurs en éducation. Et cela bien que les travaux théoriques du champ mobilisent, pour traiter cette problématique, des concepts encore hétérogènes qui ne facilitent pas la définition d'un socle de connaissances communes.

Concrètement, à quelles pratiques la notion de différenciation pédagogique renvoie-t-elle aujourd'hui – comment nommer ces pratiques? En effet, les rares études empiriques sur le sujet se concentrent généralement sur une seule pratique de DP (par exemple, le soutien). Ce type d'approche ne permet ni de saisir la diversité des possibles ni de situer les dispositifs les uns par rapport aux autres. Cette étude exploratoire vise précisément à sonder l'ensemble des pratiques de DP d'enseignants du primaire et du secondaire afin de permettre l'élaboration d'une modélisation englobante du processus qui mette en évidence les différentes formes de pratiques possibles. L'éclairage du terrain va nous permettre d'affiner notre représentation du processus. Notre idée est ensuite de concevoir un questionnaire – ancré dans les pratiques réelles – pour sonder des populations plus larges d'enseignants et déboucher sur des descriptions plus générales.

### Cadrage théorique

La différenciation pédagogique : une pratique revisitée à travers le temps

Le domaine de la différenciation pédagogique a vu émerger des initiatives multiples comme le plan Dalton (1911) et le système de Winnetka (1913), aux États-Unis, et des outils tels les fichiers de travail individualisés (Dottrens) ou encore le plan de travail impulsé par Freinet (1926). La pertinence de ces formes de travail héritées du passé est sans cesse questionnée à travers le temps. À côté des classiques du champ (Allal, Cardinet et Perrenoud, 1979/1991; Gillig, 1998; Legrand, 1986), des guides pédagogiques (notamment Battut et Bensimhon, 2006; Burger, 2010) se développent depuis les années 2000, outillant les lecteurs de concepts et de pistes d'action multiples attestant d'une hétérogénéité du champ, même au sein de la communauté francophone. En considérant les publications anglo-saxonnes (notamment Subban, 2006, Tomlinson et McTighe, 2010), on voit encore s'élargir la définition du champ. En effet, un même vocable (différenciation pédagogique ou differentiated instruction) renvoie selon les approches à des ancrages théoriques et pratiques hétérogènes. Cela ne facilite pas le travail de délimitation du champ.

### ***La différenciation pédagogique dans les contextes francophones***

La différenciation pédagogique (DP) est valorisée dans plusieurs pays francophones, notamment en France (réforme Haby, 1975), en Belgique (Décret Missions, 1997) et au Canada (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). En Suisse romande, en ce début de troisième millénaire, le Plan d'études romand (Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP], 2010) préconise différents principes de DP (par exemple, équité et éducativité). Prendre en compte les différences entre élèves, lutter contre les inégalités face à la réussite scolaire : ces injonctions à la différenciation sont loin d'être récentes. Dans le contexte scolaire du canton de Vaud – où s'inscrit l'étude présentée ici – l'aide aux élèves en difficulté s'est illustrée à partir de 1995 avec l'introduction de la réforme « École vaudoise en mutation » (EVM), poursuivant l'objectif d'améliorer l'efficacité de l'école et la solidité des apprentissages scolaires pour tous les élèves.

### ***La différenciation pédagogique en tant qu'objet d'investigation***

La différenciation pédagogique n'est pas définie de manière univoque par les auteurs. Globalement, l'enjeu de la différenciation s'appuie sur la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe (Tomlinson et McTighe, 2010) en s'aidant de divers moyens pour amener chaque élève à son plus haut niveau potentiel (Gillig, 1998). La différenciation peut s'ancrer dans plusieurs aspects (Gillig, 1998; Tomlinson, 2004) : les contenus d'apprentissage (notamment la nature, le degré de difficulté, le nombre des tâches) et leurs produits (à travers divers modes de manifestation des performances), les processus d'apprentissage (à savoir l'attention portée aux différentes manières de s'approprier les contenus) ainsi que les structures de travail (en proposant divers dispositifs ou modalités d'organisation, notamment via la « table d'appui » évoquée par Battut et Bensimhon, 2006 ou le concept de « différenciation préalable » proposé par Burger, 2010).

Du point de vue de la recherche en éducation, des travaux autour de la notion de contrat didactique différentiel (Bocchi, 2011; Forget, 2011; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 1997) ont permis de montrer que les élèves occupent des positions variables par rapport au savoir en jeu et que, par conséquent, le contrat didactique est négocié de façon différentielle. Pour rappel, le concept de contrat didactique,

issu de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1980) renvoie à l'idée d'un système d'attentes implicites (à propos du savoir) entre l'enseignant et les élèves. Le caractère implicite du contrat peut expliquer que les attentes de l'enseignant varient selon le statut des élèves.

D'autres études ont montré des phénomènes proches (Crahay et Wanlin, 2011). Plus précisément, la DP vient assouplir la forme scolaire classique (Vincent, 1994) puisque l'idée consiste à sortir de l'illusion d'un groupe homogène pour multiplier les variables en jeu : il n'y a plus un seul contrat didactique, mais plusieurs contrats sont négociés; il n'y a plus un seul temps d'apprentissage et d'enseignement, mais plutôt la prise en compte de besoins différents; il n'y a plus une seule planification, mais plusieurs planifications pouvant coexister eu égard à l'avancement des élèves.

### ***Buts de la recherche***

Cette étude s'inscrit dans le contexte vaudois, 15 ans après la réforme EVM; elle vise à décrire les pratiques de DP à l'œuvre dans les classes d'un établissement regroupant les deux ordres de l'enseignement obligatoire, primaire et secondaire. La perspective adoptée rejoint celle proposée par Maulini (1999) quand il affirme que l'enjeu est moins la définition théorique de la « bonne » différenciation que le passage des intentions à l'action. C'est bien l'action réelle, les gestes concrets de DP qui sont au cœur de nos préoccupations. Nous cherchons à savoir comment les enseignants organisent le travail en classe pour optimiser l'apprentissage de tous les élèves : que sait-on en 2012-2013 de ce qu'il reste, dans les classes, des intentions démocratiques déployées 15 ans plus tôt?

Le champ de la DP est marqué par un manque manifeste de données empiriques reflétant les situations courantes d'enseignement (Breithaupt, 2010). Encore rares sont les études décrivant les actions réelles des enseignants en matière de DP : ceci a motivé notre choix en faveur d'un questionnement ouvert afin d'être au plus près des pratiques d'une centaine d'enseignants. À partir de cet état des lieux, nous pourrions développer un outil d'enquête destiné à sonder une population plus large tout en intégrant le discours des praticiens.

Notre projet s'inscrit dans une perspective descriptive visant, dans un premier temps, à établir un inventaire de pratiques en partant d'une question générale : *sous quelles formes se manifestent les gestes de différenciation pédagogique dans les conditions courantes d'enseignement?*

### ***Une modélisation ancrée dans des données empiriques***

Pour documenter cette question, nous utilisons une modélisation en trois temps du processus de différenciation. La structure de ce modèle est issue de notre revue de la littérature et d'explorations réalisées sur le terrain genevois entre 2010 et 2013 auprès de six équipes d'enseignants du primaire<sup>1</sup>. Des entretiens collectifs ont été conduits par la première auteure dans six établissements scolaires, en questionnant de manière ouverte des équipes d'enseignants (groupes de quatre à huit professionnels) à propos de leurs pratiques courantes de différenciation. À partir des entretiens collectifs, trois principaux constats ont été dégagés et sont utilisés pour affiner le traitement des données recueillies dans la présente étude.

### ***Une entrée par la structure***

Les entretiens menés antérieurement dans le canton de Genève nous ont permis de constater que les professionnels abordent les gestes de différenciation par une entrée large : celle des dispositifs. En l'état actuel des analyses, nous pouvons dire que la DP est généralement appréhendée sous le seul aspect de la structure : dans les classes, différencier consiste principalement à *regrouper* les élèves d'une façon particulière (par exemple, ateliers, décloisonnement), mais sans que soit évoqué explicitement ce qui va être adapté selon les groupes et, plus fondamentalement, quels besoins particuliers organisent la constitution de ces regroupements. De plus, nous n'avons pas d'information explicite sur les enjeux (par exemple, réactiver des connaissances, exercer) que servent les dispositifs cités. Par conséquent, nous avons décidé de ne pas utiliser les dispositifs déclarés comme catégorie de codage des données recueillies, afin d'ouvrir l'analyse à d'autres aspects que la seule structure.

### ***Un champ extrêmement polysémique***

L'analyse des entretiens des enseignants genevois a également mis en évidence une autre caractéristique du domaine. Dans leur discours, les praticiens utilisent des termes-clés propres au champ dont les définitions semblent aller de soi. Les enseignants ont été nombreux à évoquer des notions (ancrées dans les discours par la tradition) comme « plan de travail », « classe en ateliers », « groupes de besoins ». Cependant, les analyses ont révélé que ces notions renvoyaient à des réalités parfois très différentes. En outre, ces expressions semblent être perpétuées parfois mécaniquement, sans que soit renouvelé un questionnement sur le lien précis entre ces formes d'organisation et la DP. La polysémie du champ a donc renforcé notre décision d'éviter de considérer comme catégories de codage des notions susceptibles de renvoyer à des réalités multiples.

### ***Une approche atemporelle de la différenciation***

Un constat fut surprenant : aucun enseignant n'a mentionné, lors des entretiens, le moment dans le processus d'enseignement auquel intervenaient les gestes de DP décrits. Les praticiens évoquent leurs pratiques indépendamment de toute dimension temporelle. Ce constat nous a amenées à chercher à situer les modalités de DP décrites sur un axe du temps : ces initiatives prennent-elles place *avant* l'enseignement d'un objet de savoir, *pendant* ou *après*? Dans cet article, nous chercherons précisément à situer les actions de DP dans l'organisation temporelle du travail scolaire. Nous pensons que clarifier la variable « temps » permet de préciser les intentions visées par les pratiques de DP et réciproquement. Dans les témoignages recueillis pour cette étude, ce sont différents types d'indices qui nous ont permis d'inférer le « moment » de l'action de DP menée.

## Méthodologie

### *Contexte de la recherche et questions de recherche*

L'établissement scolaire ayant participé à cette étude compte au total une soixantaine de classes et rassemble 106 enseignants des deux ordres de l'enseignement obligatoire : 50 enseignants du primaire (P) et 56 enseignants du secondaire (S)<sup>2</sup>. Nous avons procédé à un recueil de données (2012) via un questionnaire court proposé à l'ensemble du corps enseignant. L'instrument propose un recueil en trois parties : 1) données de type démographique (discipline, années d'ancienneté); 2) définitions de la DP (question ouverte); 3) description d'une pratique mise en œuvre (sur l'année du recueil). En sollicitant modestement *une seule* description de pratique, nous souhaitons minimiser l'impact d'un effet de désirabilité sociale qui aurait pu pousser certains enseignants à donner des réponses allant au-delà de leurs pratiques réelles.

Au total, nous avons obtenu 63 retours, ce qui correspond à un taux de réponse de 55 %. Notons que certains enseignants ont fourni plusieurs réponses; il n'y a donc pas de correspondance entre le nombre de répondants et le nombre de témoignages, qui illustrent parfois deux voire trois pratiques de différenciation différentes pour le même répondant. Ainsi, nous avons transcrit 99 témoignages au total (tableau 1) : 42 (P) et 57 (S).

Tableau 1

*Échantillon, répondants et témoignages recueillis.*

	Primaire	Secondaire	Total
Échantillon	50	56	106
Répondants	21	42	63
Témoignages recueillis	42	57	99

Notre questionnement s'organise autour de la problématique suivante et se décline en sous-questions :

Sous quelles formes se manifestent les gestes de différenciation pédagogique en conditions courantes d'enseignement, tels que rapportés par des enseignants?

# Comment les gestes de différenciation des enseignants interrogés se distribuent-ils dans le temps alloué à l'enseignement d'une notion?

# Quels sont les buts visés par les pratiques de DP eu égard au moment de leur mise en œuvre?

### *Traitement des données*

Cette étude s'inscrit dans une perspective exploratoire. À notre connaissance, il n'existe ni d'instruments méthodologiques validés permettant d'étudier les modalités de différenciation des enseignants ni de données approchant la DP dans sa globalité. Nous avons donc formulé une question ouverte visant à inciter les enseignants à décrire une pratique de DP (au sens large). La question (« Décrivez une

pratique de différenciation mise en œuvre a minima une fois pendant l'année 2012 ») a été traitée en confrontant les témoignages à notre modélisation afin d'inscrire les témoignages dans la temporalité définie, mais aussi de dégager l'objectif poursuivi.

Selon une approche méthodologique mixte *top-down* et *bottom-up* (Huberman et Miles, 2003), nous avons utilisé les témoignages pour affiner ou confirmer notre première modélisation du processus. Même si les enseignants ne précisent pas le moment de leur action ni son objectif précis, nous avons inféré à partir des données les réponses au « quand » et au « pourquoi » jusqu'à l'atteinte d'un accord inter-juges de 90 %.<sup>3</sup> Pour rappel, notre intention de départ consiste à définir les formes de DP les unes par rapport aux autres, ce qui demande donc de préciser sur quelles variables elles se distinguent.

Les catégories de codage sont organisées sur un axe temporel découpant l'enseignement d'une notion en trois temps : *avant*, *pendant* et *après* son enseignement. Pour chacun des trois temps, nous distinguons plusieurs formes de DP que nous associons à différents objectifs en adéquation avec chacun des « temps » définis. Sur base d'une revue approfondie de la littérature et de nos observations sur le terrain, nous avons défini neuf catégories (ou fonctions) du processus de DP reliées aux trois temps de l'enseignement. Cette approche vise à proposer un langage commun qui permette d'affiner l'approche des pratiques de DP tout en suggérant un élargissement de l'éventail des formes de DP classiquement exploitées en classe. Les catégories de codage stabilisées au terme de la procédure d'élaboration sont présentées et brièvement définies ci-dessous (tableau 2).<sup>4</sup>

Tableau 2

*Catégories de codage (modélisation).*

<p><u>Différencier AVANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts?</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Tester</b> : avant de mettre un objet d'enseignement à l'étude, il peut être utile de tester les prérequis de certains élèves pour lesquels on ne situe pas précisément le niveau.</li> <li>2) <b>Réactiver</b> : le fait de réactiver les notions utiles pour l'enseignement qui va suivre peut constituer une aide efficace pour certains. En effet, tous les élèves ne sont pas égaux en matière de conscience disciplinaire.</li> <li>3) <b>Préparer</b> : l'enseignant peut préparer certains élèves à une activité en leur fournissant des clés d'accès, des repères avant l'activité : ceci permet aux élèves concernés de suivre ensuite avec moins de difficultés l'activité avec le groupe.</li> </ol> <p><u>Différencier PENDANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts?</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Soutenir</b> : l'enseignant peut soutenir ou étayer les élèves de manière plus ou moins rapprochée eu égard à leur niveau de compétence.</li> <li>2) <b>Adapter</b> : l'adaptation des conditions de réalisation d'une tâche englobe à la fois l'aménagement des supports (matériel), de la consigne, des exigences, de la quantité de travail ou encore du temps mis à disposition.</li> <li>3) <b>Évaluer</b> (formatif) : nous n'avons cependant pas besoin à tout moment de recueillir de l'information sur chaque élève. Le recueil est parfois ciblé sur les élèves dont la progression pose précisément problème.</li> </ol> <p><u>Différencier APRÈS l'enseignement d'une notion : dans quels buts?</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Exercer</b> : tous les élèves ne sont pas égaux face à l'automatisation des procédures apprises : certains seront prêts avant les autres, d'autres auront besoin de plus ou moins de temps pour une consolidation.</li> <li>2) <b>Revoir</b> : les difficultés d'un élève ne sont pas celles d'un autre. La révision de certains éléments non acquis sera ciblée sur les difficultés réelles des élèves.</li> <li>3) <b>Évaluer</b> (certificatif) : certains élèves ont besoin que les conditions de réalisation et/ou critères des évaluations soient adaptés à leurs difficultés particulières (par exemple, élèves dyslexiques, allophones).</li> </ol>
---

## Résultats et discussion

Les résultats sont présentés en distinguant les réponses des répondants travaillant aux niveaux primaire et secondaire. Les données chiffrées permettent de dessiner les grandes tendances observées et complètent en ceci les analyses qualitatives effectuées. Établie sur base du calcul des fréquences, cette quantification permet très rapidement d'identifier les zones encore peu exploitées par les répondants.

Temporalité et objectifs des pratiques de la DP chez les enseignants du primaire

Dans le tableau 3, nous présentons la distribution des actions de DP selon les variables suivantes : l'organisation temporelle de l'enseignement d'une notion donnée et le but poursuivi par l'action de différenciation.

Tableau 3

*Résultats pour les enseignants du PRIMAIRE.*

	AVANT l'enseignement d'une notion			PENDANT l'enseignement d'une notion			APRÈS l'enseignement d'une notion		
	Tester	Réactiver	Préparer	Soutenir	Adapter	Évaluer (formatif)	Exercer	Revoir	Évaluer (certificatif)
<b>PRIMAIRE</b>	0 %	0 %	5,4 %	14,9 %	63,5 %	1,3 %	12,2 %	0 %	2,7 %
<b>Totaux</b>		<b>5,4 %</b>			<b>79,7 %</b>			<b>14,9 %</b>	

Les résultats montrent qu'une grande majorité de pratiques de DP sont situées *pendant* l'enseignement (79,7 %) d'une notion. En deuxième lieu viennent des formes de DP organisées *après* l'enseignement (14,9 %). Très peu de pratiques concernent la phase *avant* l'enseignement (5,4 %). Ce faible pourcentage peut s'expliquer par le caractère encore récent des travaux traitant de la *différenciation a priori* ou de l'*aide préalable* (notamment Burger, 2010). Or, différencier *avant* l'enseignement permettrait de réduire les écarts de manière proactive et donc les besoins d'adaptation en cours d'enseignement. Ces résultats montrent que la DP qui n'est de loin pas exploitée sous toutes ses formes; ainsi les pratiques de DP pourraient encore se diversifier afin de gagner en efficacité. Cette diversification étendrait l'« offre » des adaptations pédagogiques proposées, et pourrait, par là même, répondre au plus près aux besoins identifiés. Détaillons à présent la distribution des résultats au sein des sous-catégories constitutives des trois temps.

### *La DP avant l'enseignement d'une notion*

Bien que rares, les modalités de DP codées comme appartenant à la phase *avant* l'enseignement visent toutes à préparer les élèves à l'enseignement. En voici un exemple :

# « J'ai pris les élèves non-lecteurs pour déchiffrer le nouveau texte avant la lecture du lendemain. »  
(P621)

Aucun exemple ne vise à tester les prérequis des élèves ni à réactiver leurs connaissances. Cependant, ces scores nuls ne signifient pas que l'enseignant ne teste jamais ses élèves ou qu'il ne réactive pas leurs connaissances : ces résultats nous disent simplement que ces actions, si elles ont lieu, ne se mettent pas en place de manière différenciée.



### La DP pendant l'enseignement d'une notion

Les pratiques de différenciation menées en cours d'enseignement (*pendant*) sont massivement majoritaires. Cette phase est détaillée dans le tableau 4, sur la base d'un pourcentage recalculé (considérant la phase *pendant* comme le 100 %) : les pratiques visant à *adapter l'enseignement* (79,7 %) l'emportent sur celles relatives au *soutien* (18,6 %), même si le soutien par l'enseignant représente tout de même près d'un cinquième des initiatives différenciées. Les pratiques différenciées relatives à *l'évaluation des acquisitions en cours* (1,7 %) sont, quant à elles, marginales.

Tableau 4

*Distribution des résultats de la phase PENDANT pour les enseignants du PRIMAIRE.*

PENDANT l'enseignement d'une notion pour les enseignants du PRIMAIRE				
Soutenir	Adapter*		Évaluer (de manière formative)	Total
	élèves faibles	sans indication		
	21,3 %	68,1 %	10,6 %	
<b>18,6 %</b>	<b>79,7 %</b>		<b>1,7 %</b>	<b>100 %</b>

\*Note : Nous avons choisi de préciser la proportion d'aide destinée aux élèves *faibles/sans indication/forts*, en nous basant sur les indications spontanées fournies par les répondants, en calculant un pourcentage supplémentaire à l'intérieur de la catégorie *Adapter*.

Concernant l'objectif d'*adaptation*, la majorité des exemples d'adaptation fournis (68,1 %) ne cible pas explicitement d'élèves d'un profil particulier (par exemple, ceux dits « faibles » ou « forts ») : ils s'inscrivent dans une logique d'organisation du travail prenant en considération tous les élèves de la classe. Dans la majeure partie des cas, cependant, les adaptations sont de nature quantitative : donner plus de choses à faire, moins d'exercices, plus de devoirs, moins de fiches, plus de temps. Si nous suivons les données, les enseignants interrogés semblent agir essentiellement sur deux variables : nombre de tâches et quantité de temps. Faire varier le temps à disposition et la quantité des tâches présente le risque, à nos yeux, d'évacuer un travail d'analyse plus fin des besoins. Par ailleurs, ces résultats confirment bien l'existence d'attentes différentielles selon les élèves : donner plus ou moins de tâches ou de temps à certains élèves revient à adapter le contrat didactique aux capacités des élèves.

Deux témoignages montrent néanmoins un autre type d'adaptation, cette fois ancré sur une analyse des besoins des élèves dans certaines disciplines :

# « Pour l'apprentissage de la lecture, j'ai adapté les fiches de travail à exécuter : certains élèves en sont au niveau du repérage visuel ou auditif, d'autres lisent des syllabes, d'autres déjà des mots et certains même des phrases. » (P22)

# « En math, j'ai préparé des problèmes de difficultés différentes : 1) avec des données parasites ou inutiles, 2) avec des nombres plus grands, 3) avec des nombres plus petits et avec une simplification du problème à résoudre. » (P622)

Ces exemples singuliers montrent une attention portée par l'enseignant à la progression des apprentissages en visant à rendre les notions accessibles à tous les élèves. Ces découpages nous semblent pertinents à condition bien sûr de garder en vue que le but n'est pas d'enfermer les élèves dans leur niveau de développement actuel. En deuxième lieu viennent les adaptations pour les élèves dits « faibles » (21,3 %) et, enfin, 10,6 % des exemples visent les élèves dits « forts ». Voici des extraits reflétant d'une part la prise en compte d'élèves à besoins éducatifs particuliers, et d'autre part, la considération portée aux élèves rapides ou maîtrisant déjà les objectifs visés.

# « *En orthographe, j'ai différencié pour les enfants dyslexiques ou de langue étrangère : ils ont moins de mots, ou moins de phrases à apprendre.* » (P18)

Cet exemple n'est pas le seul à cibler des élèves dyslexiques. On pourrait penser que les enseignants investissent massivement les élèves pour lesquels les aménagements à mettre en place sont établis par des directives officielles. Au contraire, adapter l'enseignement aux élèves en difficulté « ordinaires » semble, au vu de nos données, moins aller de soi.

On sait aujourd'hui combien il est important d'investir aussi les élèves à l'aise dans une discipline : en effet, un élève laissé à lui-même alors qu'il satisfait les attentes peut lui aussi finir par « décrocher » (par exemple, ennui, désintérêt, sentiment d'abandon). Dans les faits, ces adaptations existent, mais sont encore assez rares (10,6 %) :

# « *En math, j'ai proposé aux élèves rapides d'approfondir en créant des exercices pour les camarades.* » (P32)

Quant à la catégorie « soutenir les élèves », elle représente 18,6 % des gestes de DP de la phase *pendant* l'enseignement, en primaire. L'extrait suivant illustre un exemple de modalité de soutien où l'enseignant accompagne l'élève tout en cherchant à mieux connaître son fonctionnement :

# *J'ai choisi de reprendre une notion de math en petit groupe : il fallait trouver une autre façon d'expliquer, essayer de comprendre ce que chaque élève avait déjà compris ou comment chacun fonctionne dans ce genre de tâches, quel matériel il utilise.* (P19)

Ce témoignage illustre le lien profond entre la prise d'information par l'enseignant et l'adaptation de son action. Il montre aussi que la DP n'implique pas nécessairement une individualisation puisqu'elle s'articule ici avec des formes sociales d'apprentissage allant au-delà de l'interaction élève-expert.

La DP après l'enseignement d'une notion

Pour terminer, considérons les pratiques de différenciation mises en œuvre après l'enseignement d'une notion. La grande majorité des pratiques rapportées concernent une différenciation via un plan de travail et centrée sur l'automatisation des apprentissages (12,2 %, cf. tableau 4). À ce propos, les exemples suivants montrent la polysémie présente dans le champ : la notion de plan de travail (parfois désigné sous l'expression *brevet*) renvoie à des réalités et à des formes d'organisation du travail scolaire variables :

# « *Le plan de travail est modulable : au début journalier, puis hebdomadaire, puis par période. J'ai un élève dyslexique qui a un plan de travail entièrement personnalisé.* » (P15)

# « *Depuis quelques semaines, j'ai adopté un système de brevets en français et en math, avec un certain nombre d'activités proposées, à choix, et un minimum d'activités à faire.* » (P18)

On retrouve ici encore une fois une différenciation, soit par la quantité d'activités à réaliser, soit ciblée sur le cas spécifique d'élèves dyslexiques.

Les exemples relatifs à la DP dans les pratiques d'évaluation certificative (2,7 % cf. tableau 4) touchent une fois encore le cas particulier des élèves dyslexiques ou présentant des troubles visibles et reconnus explicitement.

*# Pour les élèves dyslexiques ou présentant des difficultés (par exemple, malvoyant, autiste), je différencie l'évaluation : selon le cas, je donne des pistes (par exemple, une relecture, surligner les mots-clés dans les consignes), à l'élève malvoyant je donne une photocopie agrandie, parfois je donne du temps supplémentaire. (P59)*

Enfin, aucune réponse ne traite de DP en lien avec la révision et la correction de travaux, activités éventuellement peu fréquentes dans les classes primaires où le « retour sur une tâche achevée » présente probablement peu d'attrait pour les apprenants. Pour expliquer ce résultat, on peut faire l'hypothèse que l'enseignant exploite, lui, les copies pour cibler les difficultés des élèves, mais que la régulation s'organise sur un nouveau support.

### **Temporalité et objectifs des pratiques de la DP chez les enseignants du secondaire**

Le tableau 5 propose une vue d'ensemble des résultats relatifs aux enseignants du secondaire.

Tableau 5

*Résultats pour les enseignants du SECONDAIRE.*

	AVANT			PENDANT			APRÈS		
	l'enseignement d'une notion			l'enseignement d'une notion			l'enseignement d'une notion		
	Tester	Réactiver	Préparer	Soutenir	Adapter	Évaluer (formatif)	Exercer	Revoir	Évaluer (certificatif)
<b>SECONDAIRE</b>	0 %	0 %	0 %	6,4 %	48,7 %	6,4 %	12,8 %	15,4 %	10,3 %
Totaux		0 %			61,5 %			38,5 %	

Ces données montrent globalement une distribution proche du primaire si ce n'est que les pratiques de DP situées *avant* l'enseignement d'une notion sont inexistantes (0 %). Le contexte du secondaire n'est sans doute pas étranger à ce phénomène. En revanche, les pratiques *après* atteignent plus du double (38,5 %) de celles du primaire (14,9 %, cf. tableau 3). Ainsi, au secondaire, ces actions de DP post-enseignement (exercer, revoir-corriger, évaluer) sont davantage intégrées aux pratiques quotidiennes.

### **La DP pendant l'enseignement d'une notion**

Considérons directement la phase *pendant* l'enseignement et la distribution des résultats dans cette phase (tableau 6).

Tableau 6

Distribution des résultats de la phase *PENDANT* pour les enseignants du *SECONDAIRE*.

<b>PENDANT</b> l'enseignement d'une notion pour les enseignants du <b>SECONDAIRE</b>				
<b>Soutenir</b>	<b>Adapter</b>		<b>Évaluer</b> (de manière formative)	<b>Total</b>
	élèves faibles	sans indication		
	28,9 %	47,4 %	23,7 %	
<b>10,4 %</b>	<b>79,2 %</b>		<b>10,4 %</b>	100 %

L'adaptation de l'enseignement représente pour cette phase près de quatre-vingt pour cent des témoignages (79,2 %), le reste étant réparti équitablement entre le soutien aux élèves en difficulté (10,4 %) et l'évaluation formative des élèves (10,4 %). Les enseignants du secondaire adaptent surtout leurs interventions pour les élèves dits « faibles » (28,9 %) alors que ceux du primaire étaient davantage centrés sur la DP destinée à l'ensemble de la classe (68,1 %, cf. tableau 4). À ce propos, les données montrent qu'au secondaire également, la majorité des pratiques de différenciation visant les élèves « faibles » ciblent des élèves à besoins particuliers : « *Aux trois élèves dyslexiques, j'ai demandé d'écrire seulement la fin du récit.* » (S701). Aussi, bien que les enseignants du secondaire évoquent des adaptations proposées aux élèves « forts », il s'agit pour la plupart d'adaptations présentes dans le cadre précis de l'apprentissage d'une langue seconde. La désignation élèves « forts » renvoie précisément aux élèves bilingues participant à un cours de langue (allemand/anglais), alors qu'ils maîtrisent déjà la langue objet d'enseignement. On observe encore une fois combien les adaptations semblent être intégrées aux pratiques quand les différences entre élèves sont nommées et reconnues comme telles, comme en témoignent les exemples suivants.

# « *Pour le travail sur le texte, un groupe l'a analysé (anglophones) et l'autre groupe l'a traduit.* » (S2)

# *Dans une activité de compréhension écrite, j'ai distribué différents textes sur un même thème avec un niveau de difficulté adapté (texte A pour les germanophones, texte B un peu moins riche pour les élèves à l'aise en allemand, texte C beaucoup plus accessible pour les autres).* (S3)

Du point de vue de la catégorie relative au soutien/étayage des élèves, on voit qu'elle n'est pas nécessairement synonyme de préceptorat. Au secondaire, le soutien semble régulièrement associé aux pratiques de tutorat. L'âge des élèves rend probablement plus accessible la fonction de tuteur.

# « *J'ai instauré un système de tutorat au sein de la classe : les élèves très à l'aise viennent en aide à ceux qui ont des difficultés pour qu'ils réussissent leurs exercices.* » (S5)

# « *J'ai mis en place du monitorat dans le cours sur le basket, pour apprendre aux élèves à défendre et attaquer en sous-groupes. J'ai formé quatre équipes avec un coach désigné. J'ai pris les coaches à part pour leur expliquer le déroulement de l'entraînement.* » (S709)

Sans que cette information soit mentionnée explicitement dans nos données, nous pouvons faire l'hypothèse suivante : le recours à des élèves-tuteurs permet de décharger l'enseignant qui peut alors fournir un guidage de proximité aux élèves qui en ont le plus besoin. Ceci nous amène à faire l'hypothèse d'interactions possibles entre certaines modalités de différenciation.

En ce qui concerne l'évaluation formative, les données du secondaire montrent près de 10 fois plus de cas de différenciation (10,4 %) qu'en primaire (1,7 %, cf. tableau 4). La formulation des témoignages rappelle clairement la perspective des travaux de Bloom sur la pédagogie de la maîtrise.

# « Pour le calcul littéral, j'ai donné à tous les élèves un feuillet avec divers problèmes pour situer les difficultés, puis j'ai préparé un travail spécifique pour chacun en fonction des difficultés rencontrées. » (S40)

# « En math, j'ai mis en place une correction individualisée de chaque exercice puis un retour vers l'élève afin qu'il puisse prendre connaissance de ses erreurs et y remédier. » (S16)

# « En latin, j'ai organisé un atelier de compréhension pour retravailler les objectifs manqués par groupes, selon les besoins. » (S707)

Ce type de pratiques peut en même temps expliquer la présence, plus forte qu'au primaire, des modalités de différenciation situées après l'enseignement (exercer, revoir). Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'un phénomène de « covariation » caractérise les liens entre certaines formes de différenciation, comme c'est le cas ici entre « évaluation formative » et « revoir ».

### **La DP après l'enseignement d'une notion**

Penchons-nous finalement sur la phase *après* l'enseignement (38,5 %, cf. tableau 6). Les exemples relatifs à la systématisation des apprentissages sont plus de deux fois plus présents qu'au primaire (38,5 % contre 14,9 %, cf. tableau 4). On trouve aux deux niveaux la modalité « plan de travail » (cf. « feuille de route », « brevet ») visant à consolider ou à automatiser des connaissances ou des procédures (soit « exercer » dans notre modèle). Même si la question des spécificités disciplinaires (en matière de différenciation) dépasse l'ambition de cet article, nous pouvons faire l'hypothèse suivante : les disciplines scolaires ne sont pas toutes égales face au processus d'automatisation des procédures ou des connaissances. On peut, par exemple, aisément imaginer des activités visant à « exercer » des procédures ou des connaissances dans des disciplines comme le français-structuration ou les mathématiques :

# « En math, ils ont fait les exercices en se référant à leur feuille de route individualisée. » (S56)

Une autre spécificité du secondaire tient à l'initiation des élèves à l'auto-évaluation, comme en témoignent certains extraits :

# « En math, j'ai fait un travail écrit assorti d'un outil autocorrectif et d'une propre attribution de points, en sensibilisant au préalable les élèves sur l'utilité de faire son auto-évaluation. » (S706)

Enfin, une partie non négligeable des données du secondaire (10,3 %, par rapport au primaire, 2,7 %, cf. tableau 4) montre que les adaptations couvrent aussi l'étape de certification. La précision des extraits atteste encore une fois d'une certaine routine en matière d'aménagements pour les élèves dyslexiques.

*Je fais une correction différenciée pour la classe et pour l'élève dyslexique : les erreurs sont classées en trois types : 1) celles qu'on considère comme dues à la dyslexie (qui ne comptent donc pas comme erreurs dans le décompte final); 2) les erreurs lexicales pures, mais évitables en consultant un ouvrage de référence (considérées comme ½ fautes); 3) les erreurs d'accords : elles ont été largement travaillées en classe, des stratégies ont été proposées pour tenter de les éviter, un recueil de règles est à disposition : il n'y a pas d'« allègement » pour ce type d'erreurs. (S24)*

## Conclusion et perspectives

Cette étude nous a permis de documenter une problématique encore trop rarement traitée sous l'angle des pratiques réelles. Les résultats de cette recherche montrent que « la » différenciation pédagogique se conjugue au pluriel, épousant des formes et poursuivant des intentions multiples, et ce, même si les acteurs n'ont pas encore réellement conscience de leurs choix. La distribution des résultats a néanmoins fait apparaître des formes de DP rarement exploitées (avant l'enseignement) : il conviendrait, selon nous, de sensibiliser les acteurs du terrain à développer une vision globale des pratiques possibles et de ce qui caractérise chacune d'elle. Ceci en vue d'enrichir ou de nuancer leurs actions et de rendre leurs choix plus conscients.

Nos résultats montrent aussi que les adaptations pédagogiques sont plus systématiquement mises en œuvre pour les élèves dont les besoins sont reconnus (voire diagnostiqués) sur le plan institutionnel (élèves dyslexiques et allophones notamment). Un des enjeux serait donc d'investir davantage les élèves en difficulté dont l'identification du profil d'apprenant est à la charge des enseignants. Ce résultat souligne la nécessité de renforcer les compétences didactiques des futurs enseignants en matière de diagnostic et d'analyse d'erreurs.

Par ailleurs, les analyses effectuées nous permettent de confirmer les premiers constats élaborés grâce à l'exploration des pratiques genevoises : nous retrouvons, au niveau des enseignants du primaire, les trois tendances esquissées en introduction. De fait, dans leurs réponses, ces enseignants privilégient une entrée par les dispositifs; les expressions mobilisées par les répondants sont également prises comme partagées alors qu'elles renvoient, en réalité, à des mises en œuvre variables; enfin, la question de la temporalité n'est pas non plus évoquée directement – ce sont les analyses effectuées qui nous ont permis de situer les pratiques sur un axe temporel et constater ainsi un sous-investissement de la différenciation a priori, préconisée par Burger (2010). Chez les enseignants du secondaire, nous retrouvons essentiellement le troisième constat, liés à la nature des réponses : elles ne spécifient pas la temporalité du processus.

Sur le plan théorique, la polysémie constatée au niveau des discours des enseignants invite à replacer la DP, en tant que composante incontournable de l'enseignement, sur la liste des préoccupations : il est urgent, pensons-nous, d'œuvrer dans le sens d'une définition commune et partagée des concepts. De fait, les professionnels manquent d'un référentiel général et d'un langage communs pour planifier de manière nuancée leurs actions de DP. Notre modèle permet d'envisager un ensemble de pratiques trop souvent étudiées de manière isolée.

En matière de méthodologie, les témoignages recueillis ont permis d'affiner notre modélisation, et partant, nos catégories de codage. Sur base des exemples recueillis, nous allons développer un questionnaire d'enquête qui nous permettra de documenter les pratiques courantes de différenciation pédagogique sur une population plus large.

Mais ce n'est pas, nous envisageons – à un autre niveau – de donner à la modélisation présentée un nouveau statut : en effet, dans quelle mesure cette modélisation ne pourrait-elle pas soutenir les praticiens dans leur activité de planification de la différenciation? Des mises à l'épreuve de l'outil sont en cours auprès de futurs enseignants du primaire et du secondaire de l'Université de Genève.

## Références

- Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, P. (dir.) (1979/1991). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Battut, E. et Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie?* Paris : Retz.
- Bocchi, P. C. (2011). Pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant. *Éducation et didactique*, 5(2), 23-38. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.1187>
- Breithaupt, S. (2010). Prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et adapter son enseignement : comment les enseignants primaires en formation pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté? *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève*. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-m/personnalisation-et-individualisation-des-parcours-des-eleves-1.-l-organisation-du-travail-scolaire-et-les-pratiques-pedagogiques-entre-differenciation-interne-et-externe/Prendre%20en%20compte%20heterogeneite.pdf>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves : guide pratique de différenciation*. Lyon : Chronique sociale.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Crahay, M. et Wanlin, P. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 51-64.
- Forget, A. (2011). *Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:16785>
- Gillig, J.-M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Scarabée.
- Maulini, O. (1999, novembre). *Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires. L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*. Communication présentée au colloque « Diversité et différenciation en pédagogie », Lisbonne. Repéré à <http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0006.pdf>
- Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire – enseignement primaire (2001). Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- Schubauer-Leoni, M. L. et Leutenegger, F. (1997). Le travail de recherche sur la leçon : mise en perspective épistémologique. Dans C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »* (p. 91-126). Paris : L'Harmattan.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2004). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61(7), 30.
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière.
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

## Notes

- 1 Les analyses, en cours à l'heure actuelle, n'ont pas encore fait l'objet de publication. L'étude présentée ici vise à mettre à l'épreuve la modélisation esquissée sur cette base afin d'y apporter d'éventuels ajustements.
- 2 La taille très importante de l'établissement scolaire peut surprendre; de par sa situation géographique, il draine un public d'élèves issus de nombreux villages disséminés dans un vaste territoire environnant.
- 3 Une fois les catégories stabilisées, nous avons effectué un double codage, puis affiné les catégories pour parvenir à un accord inter-juges de 90 %. Les prises de décision concernant les cas ambigus ont été effectuées en commun par les deux auteures, avant de comptabiliser les occurrences, puis transformer ces fréquences en pourcentages.
- 4 Le livre de codage décrit de manière exhaustive et détaillée, à l'aide de critères et d'exemples, les différentes catégories qui sont ainsi clairement délimitées et exclusives les unes des autres.

## Pour citer cet article

Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? *Formation et profession*, 23(3), 70-84. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>



# La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire

Professional learning communities and the benefits for education systems

Martine **Leclerc**  
Université du Québec en Outaouais

Catherine **Dumouchel**  
Université du Québec en Outaouais

Martine **De Grandpré**  
Université du Québec en Outaouais

doi:10.18162/fp.2015.285

## Résumé

Cette recherche vise à comprendre comment l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) a des retombées sur l'organisation scolaire. Elle a été menée dans trois équipes-écoles couvrant trois ordres d'enseignement et a impliqué 42 participants. Les entretiens de groupe et les entretiens individuels semi-dirigés constituent les principaux outils de collecte de données. Cette recherche fait ressortir l'impact de la CAP sur l'organisation scolaire, principalement lors de la construction du contexte de travail, dans la prise de décision s'appuyant sur des données, dans l'interdépendance entre les intervenants ainsi que dans le déploiement du leadership.

### Mots-clés

**Communauté d'apprentissage professionnelle, collaboration, réussite scolaire, organisation scolaire, leadership**

## Introduction

Le récent rapport de l'OCDE (2012) fait largement état de l'importance d'améliorer l'équité et de réduire l'échec scolaire. Il mentionne la justice sociale comme étant un concept primordial à instaurer dans les milieux scolaires afin de combattre les inégalités sociales. Cet objectif vise à s'assurer que tous les élèves soient traités de façon équitable et que l'on réponde à la diversité de leurs besoins dans le but de les faire progresser dans leurs apprentissages.

Afin d'atteindre un tel objectif, de nombreux auteurs remettent en question les modalités de formation continue des enseignants qui ne permettent pas de soutenir et d'assurer la pérennité de changements de pratiques (Clarke, 2014; Harris et Jones, 2010). Certains soulignent le pouvoir de la collaboration entre les enseignants en vue de trouver les solutions les mieux adaptées aux besoins diversifiés des élèves (Corriveau, Boyer et Fernandez, 2009). De plus, il semble émerger un constat dans la littérature concernant la contribution majeure de l'évaluation **pour soutenir l'apprentissage** des élèves (Laveault, 2014; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011). Dans cette optique, l'évaluation formative est devenue une composante essentielle de la planification de l'enseignement et est vue comme un soutien à l'apprentissage, d'où l'expression « évaluation-soutien-apprentissage », de l'anglais « *assessment for learning* », qui est liée aux pratiques quotidiennes des enseignants. Ces enseignants « réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Laveault, 2014, p. 4). Ainsi, dans un tel contexte de travail, « la responsabilité des actes professionnels d'enseignement [...] devient en partie collective. Les cloisons des classes, jusqu'alors demeurées relativement étanches [sont] plus perméables à la collaboration » (Corriveau et al., 2009,

p. 4). Chacun doit constamment enrichir son bagage de connaissances par les savoirs partagés des collègues afin de raffiner son art d'enseigner.

À cet égard, le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) s'avère une voie prometteuse. D'ailleurs, les chercheurs s'accordent pour affirmer l'influence positive de ce type de travail sur les apprentissages des élèves (Harris, 2006; Hopkins et Reynolds, 2001; Hord et Sommers, 2008). À titre d'exemple de résultats documentés empiriques, la recherche de Labelle, Freiman et Doucet (2013) effectuée au Nouveau-Brunswick chez des enseignants de trois ordres d'enseignement indique que les CAP implantées au Nouveau-Brunswick constituent une approche efficiente et efficace pour identifier les élèves à risque, dépister leurs besoins et y répondre. Cela fait écho à la recherche d'Olivier et Hipp (2006). Ces derniers ont réalisé une recherche longitudinale de cinq ans auprès des écoles élémentaires d'un district scolaire américain en utilisant une méthode mixte de collecte de données. Ils concluent qu'il existe une corrélation positive significative entre la capacité de leadership de l'école, l'efficacité collective des enseignants, leur responsabilité collective et le travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Tout comme Lieberman (2009), ces chercheurs soutiennent que les résultats des élèves qui se sont améliorés dans les tests à grande échelle sont attribuables au fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle où l'apprentissage des élèves est au centre du questionnement des enseignants et à la structure mise en place pour soutenir les changements des pratiques.

Plusieurs instances scolaires incitent fortement les directions d'école à modifier la structure de leur école pour qu'elle devienne une CAP (Clarke, 2014; Fullan, 2014; MELS, 2011, Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007). Toutefois, il semble que les directions d'école ont des compétences limitées dans certains volets liés à l'implantation de ce mode de fonctionnement, principalement dans l'analyse des résultats des élèves et dans la rédaction d'objectifs permettant l'amélioration de l'apprentissage des élèves (Dumas, 2010; Génier, 2013), de même que pour développer un travail collaboratif au sein de l'école et instaurer la nouvelle structure de fonctionnement qu'exige la CAP (Isabelle, Génier, Davidson et Lamothe, 2013).

Plusieurs auteurs soulignent que la structure organisationnelle est intimement liée à l'implantation de la CAP. Par exemple, la mise en place de ce mode de fonctionnement sera facilitée là où un haut niveau de confiance règne (Hargreaves et Fink, 2006), où une vision et des priorités sont clairement établies (DuFour et Eaker, 2004), où l'espace et le temps pour les rencontres collaboratives ainsi que des moyens de communication propices à susciter l'interaction entre les intervenants sont mis à la disposition des enseignants (Center for Comprehensive School Reform and Improvement [CCSRI], 2009; Hord et Sommers, 2008; Huffman et Hipp, 2003; Leclerc, 2012; Prud'Homme et Leclerc, 2014). Toutefois, peu d'études sur la CAP ont été effectuées en milieu francophone, et les recherches ne permettent pas de voir comment l'organisation scolaire est affectée selon que la CAP est implantée au primaire, au secondaire ou à la formation générale des adultes. Il y a donc lieu de voir de quelle façon la CAP affecte l'organisation scolaire en étudiant son implantation dans des écoles francophones et à différents ordres d'enseignement.

## Fondements conceptuels

Dans cette section, le concept de communauté d'apprentissage professionnelle sera défini ainsi que son lien avec la progression des apprentissages. Cela sera suivi de précisions concernant l'organisation scolaire.

### *La communauté d'apprentissage professionnelle*

Il semble que ce soit Hord (1997) qui ait fait émerger le terme « communauté d'apprentissage professionnelle » (CAP), répondant ainsi aux besoins de rendre les écoles plus efficaces. Bien qu'il n'y ait pas de définition universelle de ce qu'est une CAP, il existe un consensus dans la littérature scientifique pour dire qu'il s'agit d'un regroupement d'individus qui travaillent en collaboration pour améliorer le rendement des élèves; qui exercent une pratique réflexive et qui cherchent constamment à se perfectionner sur le plan professionnel. De plus, l'accent mis sur les résultats doit amener les enseignants, à titre de professionnels, à prendre des décisions basées sur des preuves (DuFour, 2004, 2011). Dans cette optique, « l'évaluation pour améliorer l'apprentissage » prend tout son sens.

### *La CAP et la progression des apprentissages des élèves*

Le questionnement portant sur la progression des apprentissages des élèves constitue le cœur même du travail en CAP. Ce n'est que par une collecte de données basées sur des observations fréquentes en salle de classe et par l'analyse des données récoltées que ce questionnement est possible (Eaker, DuFour et Burnette, 2004). Afin de mieux comprendre la portée de ce mode de fonctionnement, il convient de préciser en quoi consiste l'organisation scolaire.

### *L'organisation du travail scolaire*

De façon classique, l'organisation scolaire fait référence aux tâches des divers membres d'un groupe, de même qu'aux liens qui les unissent. Plus spécifiquement, elle est caractérisée par les différents systèmes, soit la division des tâches, la distribution des rôles, le système d'autorité, le système de communication et le système de contribution-rétribution (Bergeron, 2006; Raynal et Rieunier, 1997). Par conséquent, une structure organisationnelle constitue un cadre définissant les relations de travail entre les individus et les unités qui forment une organisation et c'est la coordination qui permet d'établir un lien entre toutes les personnes y travaillant : « Elle est gage de synergie, de travail en équipe et de coopération » (Bergeron, 2006, p. 385). Par exemple, dans une école traditionnelle, un ordre semble s'y dégager : « [...] programmation des apprentissages à l'échelle du système et à l'échelle de la classe, découpage annuel, regroupement des élèves, par degrés, par niveaux en créant le plus d'homogénéité possible, système de promotion et de redoublement annuel, notations des connaissances ou des compétences des élèves, triage des élèves vers des filières spécialisées, etc. » (Capitanescu Benetti et Medioni, 2013, p. 3). Cette structure de l'école traditionnelle fait référence à ce que Bergeron (2006) qualifie de « structure mécaniste » qui favorise la communication à la verticale, indiquée lorsque l'environnement est stable. Par opposition, une « structure organique », moins rigide, incite les gens à travailler en équipe et à

communiquer fréquemment entre eux pour résoudre divers problèmes afin de s'adapter rapidement à l'évolution des circonstances (Bergeron, 2006). L'organisation du travail scolaire est donc contextualisée, disposant de règles de travail précises, permettant de coordonner et de planifier les activités, mais avant tout, c'est un processus qui consiste à mettre de l'avant des moyens en vue d'obtenir un résultat (Gather Thurler et Maulini, 2007).

## Démarche méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans un cadre qualitatif et interprétatif, permettant ainsi de comprendre le sens donné par un participant à son expérience (Savoie-Zajc et al., 2011).

### *Milieus et participants*

Notre étude s'est déroulée dans trois milieux différents correspondant à trois ordres d'enseignement, soit une école primaire de la région de Québec, une école secondaire de la région de l'Outaouais (secteur adaptation scolaire), ainsi qu'à la formation générale des adultes dans la même région. Ces établissements ont retenu notre attention en vertu de leur volonté à progresser comme CAP et de la conviction démontrée par la direction quant à l'efficacité d'un tel mode de fonctionnement. Tous ces milieux avaient choisi l'apprentissage de la lecture comme domaine prioritaire ciblé. En tout, 42 participants ont été impliqués, soit 5 membres de la direction d'école, 32 enseignants, 3 orthopédagogues et 2 conseillères pédagogiques (voir le tableau 1).

### *Instrument de collecte de données*

La recherche s'est déroulée sur trois ans, soit de 2011 à 2013, et chaque année, des rencontres de groupes ainsi que des rencontres individuelles ont eu lieu, permettant ainsi de juger de l'évolution de l'école comme CAP et d'en constater des retombées sur l'organisation. L'entretien de groupe et l'entretien individuel semi-dirigés constituent les principaux instruments de collecte de données. En tout, 12 entretiens de groupe d'environ deux heures et 96 entretiens individuels semi-dirigés d'environ 45 minutes ont été réalisés. Un schéma d'entrevue comportant essentiellement des questions ouvertes a été utilisé. Il permettait à la fois de cerner comment se faisait le travail en CAP et de voir en quoi l'organisation scolaire était affectée (voir le tableau 2). De plus, des observations dans les milieux d'enseignement et une analyse documentaire (ordres du jour et comptes rendus des rencontres collaboratives, journaux de bord, plans de réussite) ont été réalisées afin de nous renseigner davantage sur l'expérience vécue.

Tableau 1

*Description des milieux et des participants*

	<b>École primaire</b>	<b>École secondaire (secteur adaptation scolaire)</b>	<b>Formation générale des adultes</b>
<b>Milieu</b>	École en milieu urbain, 275 élèves de la maternelle 4 ans à la sixième année. Tous les enseignants sont impliqués dans le projet CAP.	École en milieu urbain, 1700 élèves dont 220 en adaptation scolaire. Les enseignants en adaptation scolaire sont impliqués dans le projet CAP.	École en milieu urbain formée de 4 centres d'éducation aux adultes. 2 centres sont impliqués dans le projet CAP pour un total de 650 élèves.
<b>Personnel visé par la CAP</b>	1 direction d'école 16 enseignants (préscolaire, premier et deuxième cycle du primaire) 2 orthopédagogues 1 conseillère pédagogique	1 direction d'école 1 direction adjointe 8 enseignants en adaptation scolaire	1 direction d'école 1 direction adjointe 8 enseignants à la formation générale des adultes 1 orthopédagogue 1 conseillère pédagogique
<b>Description des participants</b>	Âge moyen : 41 ans Sexe : 1 M et 19 F. 17 ont un diplôme de premier cycle universitaire en enseignement et 3 autres ont un diplôme de deuxième cycle.	Âge moyen : 32,4 ans Sexe : 2 M et 8 F. 8 ont un diplôme universitaire de premier cycle et 2 ont un diplôme de deuxième cycle	Âge moyen : 48,8 ans Sexe : 2 M et 10 F. 9 ont un diplôme universitaire de premier cycle et 3 ont un diplôme de deuxième cycle.
<b>Outils de collecte de données</b>	Entretiens de groupe : 6 Entretiens individuels : 30 Observations : 15 Analyse documentaire	Entretiens de groupe : 3 Entretiens individuels : 30 Observations : 12 Analyse documentaire	Entretiens de groupe : 3 Entretiens individuels : 36 Observations : 12 Analyse documentaire

Tableau 2

*Protocole d'entrevue*

<b>Questions</b>	<b>Composantes organisationnelles (Bergeron, 2006)</b> <b>Indicateurs d'une CAP (Leclerc, 2012)</b>
Comment décririez-vous votre expérience comme communauté d'apprentissage professionnelle? Qu'est-ce qu'une CAP pour vous? Expliquez votre travail comme CAP.	Concept de responsabilité <i>Vision, valeurs, domaines prioritaires</i>
Quelles sont les activités que vous faites comme communauté d'apprentissage professionnelle? De quoi avez-vous parlé lors de vos rencontres collaboratives?	Réalisation de plans et objectifs Objets de collaboration <i>Thèmes abordés</i>
Comment les équipes collaboratives ont-elles été formées?	Regroupement (unités)
Combien de fois ont lieu les rencontres collaboratives (fréquence, durée)? Comment déterminez-vous l'ordre du jour? Qui animait? Parlez-moi de la structure que vous avez lors de ces rencontres. Pourquoi avoir fait ces choix?	Liens Tâches, fonctions et rôles <i>Conditions physiques et humaines</i>
Jusqu'à quel point la direction est-elle impliquée? Comment voyez-vous son rôle? Qu'est-ce qu'une direction peut faire pour vous appuyer comme CAP?	Tâches, fonctions et rôles Influence, coordination <i>Leadership</i>
Comment voyez-vous le rôle de la conseillère pédagogique? Celui de l'orthopédagogue? Celui de l'enseignant?	
Comment se font les prises de décision?	
Qu'avez-vous appris lors de vos rencontres collaboratives?	Liens, réseaux <i>Diffusion de l'expertise</i>
Jusqu'à quel point les informations, les connaissances et les compétences sont partagées entre les collègues? De quelle façon?	Liens, réseaux <i>Diffusion de l'expertise</i>
Parlez-moi des données d'apprentissage que vous utilisez. Comment les données des apprentissages sont-elles utilisées pour prendre des décisions d'ordre pédagogique?	Prise de décisions <i>Prise de décisions et utilisation des données</i>

**Plan d'analyse des données**

Comme les données recueillies sont de nature qualitative, la démarche de codification s'inscrit dans une logique inductive, c'est-à-dire qu'elle s'appuie en grande partie sur le raisonnement du chercheur qui part des énoncés recueillis pour découvrir les interactions et les concepts. Elle se déroule en deux temps principaux : une première lecture du matériel recueilli permet de constituer une synthèse et de faire ressortir les principales catégories émergentes. Ensuite, lors de l'opération de codification, l'équipe de recherche découpe les informations obtenues, c'est-à-dire qu'elle prend un élément d'information, l'isole et le classe en utilisant le logiciel *Atlas-Ti.3*.

Les analyses croisées des résultats de ces trois équipes-écoles relevant de trois ordres d'enseignement ont permis de dégager l'impact du travail en CAP sur l'organisation scolaire.

## Résultats et interprétation

### *Construction d'un contexte pour la CAP*

Dans les trois ordres d'enseignement, la CAP a été établie comme élément prioritaire, en l'inscrivant clairement dans les documents officiels, ce qui constitue une base solide à son implantation (DuFour, 2011). De cette façon, il se construit activement un contexte pour l'implantation de la CAP (Bolan et al., 2005; CCSRI, 2009) permettant de faire un choix éclairé des actions à entreprendre, telles que la formation des équipes collaboratives, l'établissement de structure facilitant le travail d'équipe ainsi que les mécanismes de communication et de concertation.

### **Constitution des équipes collaboratives plus compliquée à certains ordres d'enseignement**

Si la formation des équipes collaboratives est relativement aisée à effectuer au primaire en faisant le plus souvent les regroupements par cycle d'études, il en est autrement lorsqu'il s'agit de former les équipes collaboratives à la formation générale des adultes et même en adaptation scolaire au secondaire. Cette difficulté provient des particularités de la clientèle et de la dispersion du personnel enseignant. En effet, la clientèle hétérogène (âge, matière ou milieu de provenance) constitue un défi de taille, comme le souligne cette enseignante à la formation générale des adultes : « *Ce sont tous des étudiants qui ont des mesures adaptatives, qui sont tous en retard scolaire* ». Le défi de la clientèle hétérogène est également relevé par tous les enseignants en adaptation scolaire au secondaire : « *On a des classes tellement différentes. En FPT [formation préparatoire au travail], c'est différent qu'en CPC [cheminement particulier continu]. Ils évoluent beaucoup moins* ». Par conséquent, il devient difficile, tant à la formation générale des adultes qu'en adaptation scolaire, de former des équipes collaboratives ayant un intérêt commun quant à l'apprentissage des élèves. Ces résultats vont de pair avec les conclusions de Savoie-Zajc et al. (2011) voulant que des particularités de certains milieux rendent difficile la mobilisation autour d'un but commun. Cette nécessité de voir de façon judicieuse à la formation des équipes collaboratives constitue une démarche nécessaire faisant référence à ce que Bergeron (2006) considère comme le regroupement des membres de l'organisation ou les unités.

Enfin, le roulement de personnel constitue un défi de taille qui touche la formation des équipes collaboratives, principalement en adaptation scolaire au secondaire, comme l'explique la directrice adjointe de l'école secondaire : « *J'ai vécu des départs de profs pour toutes sortes de raisons. [Il faut] trouver un moyen pour intégrer les nouveaux profs tranquillement* ». Le directeur de la formation générale des adultes souligne également cette préoccupation : « *Nous autres, pour la CAP de l'année prochaine, c'est vraiment de regarder comment on l'organise et comment on la structure avec l'ajout du nouveau personnel* ». Cette préoccupation n'est pas ressortie dans les propos des participants du primaire. Ces résultats confirment ceux de Savoie-Zajc et al. (2011) qui soutiennent que la stabilité du personnel constitue un élément organisationnel lié à l'implantation d'une CAP.

### **Besoins semblables concernant la structure facilitant le travail d'équipe, peu importe l'ordre d'enseignement**

Avoir du temps de qualité pour les rencontres collaboratives est un élément qui est ressorti très fortement dans les propos et semble constituer une composante essentielle à l'implantation réussie de la CAP tant au primaire, au secondaire qu'à la formation générale des adultes. Dans les trois ordres d'enseignement, des libérations ont assuré que les rencontres collaboratives se fassent pendant le temps de classe. De plus, au primaire, l'horaire a été retravaillé afin que les enseignants disposent de moment de planification commun. Toutefois, il semble plus difficile de changer l'horaire au secondaire et à la formation générale des adultes pour permettre certains moments de rencontres, principalement à cause des contraintes liées aux nombreux intervenants impliqués et aux multiples cheminements scolaires.

Toutefois, avoir du temps de rencontre ne suffit pas et, peu importe l'ordre d'enseignement, un défi de taille est bien présent, soit celui de rendre les rencontres les plus efficaces possible, entre autres par un ordre du jour, des rôles spécifiques, un compte rendu, le respect d'un horaire de travail. En somme, les équipes ont vu l'importance de se donner une structure et des normes de fonctionnement pour éviter que les discussions aillent dans tous les sens et constituent une véritable perte de temps d'où émerge la frustration des participants.

### **Un accompagnement qui diffère selon l'ordre d'enseignement**

À la formation générale des adultes, les rencontres collaboratives sont judicieusement préparées par la conseillère pédagogique et l'orthopédagogue en partenariat avec les enseignants, en s'appuyant notamment sur un ordre du jour, un partage des responsabilités quant aux rôles à assumer et un fil conducteur permettant de suivre l'évolution des rencontres. Au primaire, c'est l'orthopédagogue qui assume cette fonction, alors qu'au secondaire, c'est une animatrice pédagogique (une enseignante qui est libérée de quelques périodes d'enseignement pour offrir du soutien à ses collègues) qui travaille de concert avec la direction adjointe pour structurer les rencontres. Bref, dans les trois ordres d'enseignement, il semble se dégager une nécessité que les équipes collaboratives soient accompagnées, mais la forme d'accompagnement diffère selon le milieu.

### **Divers mécanismes de communication selon l'environnement**

À la formation générale des adultes et en adaptation scolaire au secondaire, le partage entre collègues est facilité par la mise en place de différentes structures, par exemple les comptes rendus des rencontres sont déposés sur l'intranet de l'école dans un dossier informatique commun. Les enseignants rendent également accessibles dans ce dossier les documents et outils utilisés en classe avec succès afin de créer une banque de ressources pédagogiques pouvant servir aux différents intervenants, année après année.

À l'école primaire, en plus de cet intranet pour partager les ressources, et afin de faciliter la collaboration et le partage, la direction fournit un local de littératie où les enseignants se rencontrent pour discuter des apprentissages des élèves, mais également pour disposer des ressources matérielles nécessaires, comme les livres nivelés et les trousseaux d'évaluation. Pour les enseignants en adaptation scolaire au secondaire, c'est plutôt un coin spécifique pour les ressources à partager qui a été organisé dans le local du personnel. Cela correspond à ce que Hord (1998) appelle la création d'un espace de collaboration et fait référence aux réseaux de communications entre les individus (Bergeron, 2006).



### ***Prise de décision s'appuyant sur une culture de données***

Un des changements marquant dans les trois milieux participant à notre recherche, c'est la reconnaissance de la nécessité d'une collecte fréquente de données basées sur des observations en classe et de moments réservés à leur analyse.

### **Implantation d'une culture de données qui représente un défi de taille plus difficile à surmonter au secondaire**

Il ressort après trois ans de l'implantation de la CAP dans les trois milieux que cette culture des données est en émergence chez les participants en adaptation scolaire au secondaire alors qu'elle semble plus solide à la formation générale des adultes et au primaire. Cette démarche de prise de décision liée aux données d'apprentissage, quoique nécessaire selon les propos des participants, demeure difficile à implanter en adaptation scolaire au secondaire principalement à cause de la particularité de la clientèle, aux horaires qui sont moins flexibles qu'au primaire et aux multiples facettes à prendre en compte dans le développement scolaire des élèves de ce milieu, mais surtout parce que, selon les propos des enseignants, les outils ne sont pas suffisamment adaptés à la clientèle.

### ***Stress lié au programme à couvrir et aux tests de fin d'études – Préoccupations plus marquées au secondaire et à la formation générale des adultes***

Enseigner en fonction de la différence des élèves et tenir compte du programme constituent des dilemmes pour la plupart des enseignants des trois ordres d'enseignement, et cette préoccupation est davantage marquée au secondaire et à la formation générale des adultes. Par exemple, les tests provinciaux s'appuient en grande partie sur des attentes spécifiques et cela préoccupe au plus haut point, particulièrement les enseignants du secondaire qui ont peur de manquer de temps pour couvrir leur programme, puisqu'ils n'ont que quelques périodes par semaine à leur disposition. Cela confirme les recherches de Savoie-Zajc et al. (2011) et de Liberman (2009) qui soutiennent qu'implanter une CAP au secondaire est un défi, principalement à cause du nombre d'enseignants impliqués.

Ce défi lié à la pression de couvrir le programme est également présent à la formation générale des adultes. En effet, on y retrouve des élèves qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et qui s'inscrivent pour aller y chercher les crédits nécessaires pour poursuivre des études dans le programme de leur choix. Les enseignants sentent donc une certaine pression afin de les voir compléter le plus rapidement possible leur cheminement scolaire, car ce sont parfois les élèves eux-mêmes qui s'inquiètent à ce propos.

Bref, tant au secondaire qu'à la formation générale des adultes, la programmation des apprentissages et le système de promotion, de même que le triage des élèves vers des filières spécialisées (Capitanescu Benetti et Medioni, 2013) font en sorte que la structure (Bergeron, 2006) limite les enseignants dans leur travail en CAP. Il serait souhaitable, comme le suggère le CCSRI (2009), que les enseignants puissent établir des liens entre le travail en CAP et les programmes officiels pour avoir une vue d'ensemble des domaines à prioriser, ce qui enlèverait ainsi probablement une certaine pression chez les enseignants.

Même si cette préoccupation liée au programme est bien présente au primaire, les enseignants trouvent plus facilement moyen de faire de l'intégration des matières afin de le couvrir, ce qui semble plus difficile aux deux autres ordres d'enseignement.

### ***Interdépendance entre les intervenants scolaires plus marquée au primaire et à la formation générale des adultes***

Les participants de tous les ordres d'enseignement soutiennent que la CAP encourage la collaboration entre les collègues puisque les enseignants s'entraident pour faire les évaluations et reconnaissent l'importance de discuter entre eux des analyses effectuées pour faire évoluer les pratiques.

À l'école primaire, les rencontres collaboratives se sont révélées un terrain propice aux échanges d'idées et ont amené les enseignants à s'entraider afin de résoudre des situations problématiques concernant la réussite d'élèves en lecture. Ainsi, un comité orientant composé de représentants de chaque équipe collaborative a été formé pour encourager une harmonisation des pratiques entre les niveaux d'études et pour s'assurer que les différentes équipes collaboratives se rapprochent de la cible fixée (DuFour, 2011). De plus, c'est ce comité orientant qui traite certains dossiers liés à l'implantation de la CAP, entre autres les apprentissages essentiels associés à chaque niveau d'étude.

À la formation générale des adultes, le travail en CAP amène les intervenants à résoudre certaines difficultés vécues en salle de classe et à faire preuve de critiques constructives : « *Quand je remarque qu'un élève ne fonctionne pas dans la classe, je parle à mon équipe, les profs de français, profs de mathématique, profs de suivi. On parle vraiment plus des problématiques vécues* ». À cet ordre d'enseignement, des enseignantes agissent également en concertation avec d'autres collègues pour faire progresser l'élève : « *J'ai réalisé qu'en mathématiques, c'est qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. On a décidé que lorsqu'ils auraient à lire en mathématiques, moi, je vais les corriger aussi* ». Enfin, un comité de pilotage composé de l'orthopédagogue, de la conseillère pédagogique ainsi que d'un membre de la direction d'école a été formé pour assurer une implantation réussie de la CAP et pour traiter principalement des questions touchant la préparation des rencontres collaboratives, la collecte et l'analyse de données, l'appui offert aux enseignants et toute autre question liée à un défi à surmonter.

À l'école secondaire, il s'est installé une forme de *Team Teaching* où un enseignant en adaptation scolaire s'associe à un autre collègue pour faire des observations d'élèves ou pour enseigner de façon intensive à certains petits groupes ayant les mêmes besoins clairement identifiés. Dans cette école secondaire qui nous sert de milieu d'enquête, au moment de notre étude, il n'y avait pas de comité orientant ou de comité de pilotage comme pour les deux autres milieux.

Enfin, soulignons que dans l'école primaire, une plus grande concertation entre l'orthopédagogue et les enseignants s'observe afin de définir les stratégies d'intervention appropriées à la suite d'une analyse des données. Dans cette école, l'orthopédagogue a mentionné que le travail en CAP a permis qu'elle soit plus présente que jamais en salle de classe pour appuyer les enseignants, ce qui a également été souligné à la formation générale des adultes. Dans ce dernier cas, le rôle de la conseillère pédagogique a évolué, au point où son bureau s'est retrouvé au sein même de l'école, soit à un endroit plus favorable aux échanges réguliers avec les enseignants, plutôt qu'au siège social de la commission scolaire, permettant ainsi de les soutenir constamment lors de l'analyse de données et du choix des interventions à haut rendement ainsi que dans leur formation continue.

### **Déploiement du leadership partagé et distribué**

Les participants des trois ordres d'enseignement soutiennent que l'intérêt de la direction pour la CAP doit se refléter dans les gestes quotidiens, en particulier lorsque vient le temps de déployer les ressources nécessaires. Cela exige un leadership fort de la direction d'école (CCSRI, 2009; Harris et Jones, 2010) qui s'illustre, entre autres, en répondant adéquatement aux besoins qui émergent. Toutefois, comme le mentionne cet enseignant à la formation générale des adultes, la direction ne détient pas à elle seule les rênes du pouvoir, puisque plusieurs décisions relèvent de l'ensemble des membres de la CAP : « *C'est la somme de toutes nos idées qui nous fait avancer, pas juste l'idée d'une seule personne, pas juste une orientation. Plus qu'on a des façons de penser différentes, plus on va avancer* ». D'ailleurs, la mise sur pied du comité orientant au primaire ainsi que le comité d'orientation à la formation générale des adultes sont des initiatives qui amènent à partager le pouvoir, permettant une distribution du leadership (CCSRI, 2009; Spillane, Halverson et Diamond, 2004).

Par conséquent, il est crucial d'établir clairement au sein de la commission scolaire une priorité au regard du travail en CAP (CCSRI, 2009; DuFour, 2011; Isabelle et al., 2013), de façon à ce que les ressources matérielles (livres, trousse d'évaluation, ordinateurs pour entrer les données, logiciels pour faciliter les analyses, budget pour le temps de libération, etc.) ou humaines (accompagnement du conseiller pédagogique, de l'orthopédagogue, création d'un poste d'animateur pédagogique), ainsi qu'un comité orientant et qu'un comité de pilotage soient au rendez-vous pour favoriser les conditions gagnantes à l'implantation de la CAP (CCSRI, 2009; Moller, 2006).

### **Conclusion**

Comme tout changement en milieu scolaire, l'implantation du travail en CAP a ses propres exigences qui influencent la façon dont elle s'illustrera selon les particularités du contexte scolaire. Un leadership fort de la direction d'école demeure un incontournable, peu importe le milieu, ne serait-ce que pour s'assurer que les progrès des élèves soient suivis et connus des intervenants et pour répondre promptement aux besoins qui émergent. Le soutien de la commission scolaire est indéniable, que ce soit, par exemple, pour fournir les ressources humaines nécessaires à l'accompagnement, principalement pour les équipes qui débutent dans leur travail en CAP. Il doit également permettre, entre autres, que le budget pour les libérations des enseignants ainsi que le matériel nécessaire aux changements de pratiques d'évaluation et d'enseignement soient disponibles.

Bref, les résultats de notre étude portent à croire que la CAP affecte l'organisation scolaire, mais également que son implantation réussie est affectée par les caractéristiques organisationnelles du milieu. En effet, l'horaire de classe ou de l'école peut constituer une barrière, tout comme les manuels de base et les programmes. La CAP vise à suivre l'évolution des apprentissages de chaque individu grâce à une organisation scolaire valorisant le caractère unique des élèves à l'aide d'attentes élevées. Ainsi, pour que l'interdépendance entre les intervenants scolaires puisse croître, un comité orientant s'avère un outil favorable, permettant également une distribution du leadership au sein de l'école, favorisant l'émergence du leadership chez les enseignants et amenant les équipes à surmonter les défis au fur et à mesure qu'ils se présentent.

La lecture de cette recherche doit se faire au regard de certaines limites. La principale est d'avoir été effectuée dans trois milieux très restreints. Étant un mode de fonctionnement peu connu en milieu francophone, il s'avère important que d'autres recherches aient lieu dans différents contextes, afin principalement de mieux comprendre l'impact d'un tel mode de fonctionnement sur l'organisation scolaire.

## Références

- Bergeron, P. G. (2006). *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Bolan, R., McMahon, A., Stoll, L. Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., . . . Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Rapport de recherche). Repéré à [http://www.educationscotland.gov.uk/Images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs\\_tcm4-631034.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs_tcm4-631034.pdf)
- Capitanescu Benetti, A. et Medioni, M. A. (2013, septembre). *L'organisation du travail : quelle recherche d'efficacité? Comment organise-t-on le travail scolaire pour que les élèves apprennent (mieux)?* (Texte de cadrage présenté dans le cadre du symposium « Organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité – Réseau Éducation Formation »).
- Center for Comprehensive School Reform and Improvement (CCSRI). (2009). *Professional Learning Communities*. Repéré à <http://www.ldonline.org/article/31653/?theme=print>
- Clarke, K. C. (2014). *The identification of successes and barriers in establishing professional learning communities from principals' perspectives* (Thèse de doctorat, Minnesota State University, Mankato). Repéré à <http://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1340&context=etds>
- Corriveau, L., Boyer, M. et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. *La revue de l'innovation : La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3). Repéré à <http://www.innovation.cc/francais/corriveau14et3al5.pdf>
- DuFour, R. (2004). What is a « Professional Learning Community »? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Repéré à <http://franklinschools.org/cms/lib2/IN01001624/Centricity/Domain/101/DuFour%20Article%20on%20PLC.pdf>
- DuFour, R. (2011). Work together but only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 57-61. <http://dx.doi.org/10.1177/0031721711109200513>
- DuFour, R. et Eaker, R. D. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN : National Education Service et Alexandria, ASCD.
- Dumas, C. M. (2010). *Building leadership: The knowledge of principals in creating collaborative communities of professional learning* (Thèse de doctorat, University of Nebraska, Lincoln). Repéré à <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=cehsedaddiss>
- Eaker, R. E., DuFour, R. et Burnette, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- Fullan, M. (2014). *Le leadership moteur, comprendre les rouages du changement en éducation*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Gather Thurler, M. et Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire – Enjeu caché des réformes?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Génier, É. (2013). *Communautés d'apprentissage professionnelles : conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'école élémentaire* (Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa). Repéré à [http://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/24012/3/Genier\\_Eric\\_2013\\_these.pdf](http://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/24012/3/Genier_Eric_2013_these.pdf)
- Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice : Taking a distributed leadership perspective. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 37-45.

- Harris, A. et Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hargreaves, A. et Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565.
- Hopkins, D. et Reynolds, D. (2001). The past, present, and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920123913>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1998). Creating a professional learning community: Cottonwood Creek School. *Issues about Change*, 6(2), 1-8. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=ED424685>
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Huffman, J. B. et Hipp, K. K. (2003). Professional learning community organizer. Dans J. B. Huffman et K. K. Hipp (dir.), *Professional learning communities: Initiation to implementation*. Lanham, MD : Scarecrow Press.
- Isabelle, C., Génier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177. <http://dx.doi.org/10.7202/1021031ar>
- Labelle, J., Freiman, V. et Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-83. <http://dx.doi.org/10.7202/1021027ar>
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7202/1027402ar>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lieberman, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities: the role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, 35(1), 83-99. <http://dx.doi.org/10.1080/13674580802264688>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/SEF2013Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Repéré à <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/collectifcentre/files/2011/06/R%C3%89F%C3%89RENTIEL-lecture-10-15-ans-ao%C3%BBt-2011.pdf>
- Moller, G. (2006). Teacher leadership emerges within professional learning communities. *Journal of school leadership*, 16, 520-533.
- OCDE. (2012). *Quelle est l'ampleur des inégalités de revenus dans le monde et comment l'éducation peut-elle aider à les réduire? Indicateurs de l'éducation à la loupe*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/50242971.pdf>
- Olivier, D., F. et Hipp, K. K. (2006). Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505-519.
- Prud'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Savoie-Zajc, L., Peters, M., Mercier, M., Desmarais, C., Lemay, I., Loranger, L., . . . Dumouchel, J. (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 63-81). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Secrétariat de la littératie et de la numératie. (2007). *Cadre pour l'efficacité des écoles : un processus collectif d'amélioration continue de l'efficacité des écoles élémentaires de l'Ontario. Projet pilote de mise en œuvre, septembre 2007 à septembre 2008.*

Spillane, J. P., Halverson, R. et Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice : A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027032000106726>

## Pour citer cet article

Leclerc, M., Dumouchel, C. et De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession*, 23(3), 85-98. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.285>

# Quand l'habit fait le moine : chercher à convaincre autrui de son efficacité rend-il efficace?

Andreea **Capitanescu Benetti**  
Université de Genève

When clothes make the man: Can we convince  
others that being effective is what counts?

doi:10.18162/fp.2015.286

## **R**ésumé

Au-delà de la recherche d'efficacité des systèmes éducatifs, l'enseignant, comme tout travailleur, est lui-même à la recherche de plus d'efficacité dans l'organisation du travail au quotidien. À partir d'entretiens avec des enseignants de l'école primaire genevoise, nous voudrions comprendre comment l'enseignant se sent plus efficace et quels sont les raisonnements qu'il invoque dans l'organisation du travail scolaire tout en sachant qu'il a plus d'un objectif à atteindre que celui qui est affiché au cœur de sa mission : enseigner et faire apprendre.

### **Mots-clés**

Travail prescrit, travail réel, travail empêché, auto-efficacité, théorisation ancrée

## **Introduction**

L'enseignant hérite de principes qui préorganisent son travail scolaire en partie en imposant une série de prescriptions institutionnelles de plus en plus denses (Capitanescu Benetti, 2010; Mons et Unité européenne d'Eurydice, 2007) concernant les programmes, les moyens d'enseignement, les modalités et les fréquences de l'évaluation, le nombre d'élèves par classe, etc. Dans ce cadre, comme stratège, il développe une marge de manœuvre plus ou moins grande pour organiser les activités, les démarches et les situations d'apprentissage les plus fécondes pour l'élève (Tardif, 1997) en jonglant avec plusieurs priorités. Comme tout travailleur (Crozier et Friedberg, 1977), il a plus d'un objectif à atteindre et pas uniquement celui affiché au cœur de sa mission : enseigner et faire apprendre.

Au-delà de l'efficacité pensée par le système et les politiques éducatives, l'objectif du présent article est de saisir les principes revendiqués par les enseignants eux-mêmes à l'échelle de la classe et du lieu de travail, quand l'enseignant organise son travail, ainsi que ses appuis lorsqu'il dit se sentir (ou se croire) plus efficace dans son travail.

Notre analyse s'appuie sur les critères de l'auto-efficacité de Bandura, déclinés en trois volets. Le premier volet (A), plus subjectif, concernerait l'état psychologique et émotionnel de l'enseignant dans le sentiment d'auto-efficacité. L'enseignant se sentirait plus efficace lorsqu'il estime gérer convenablement « son » stress – aspect qui, selon les recherches en éducation, augmente dans le métier (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008).

Le deuxième volet (B) concerne la maîtrise personnelle des diverses composantes courantes de l'organisation du travail ainsi que les travaux de recherches sur l'effet maître, dont nous citons ici quelques entrées pour situer notre cadre d'analyse : savoir développer un

climat de classe positif (Debarbieux et al., 2012; Muijs et Reynolds, 2011); gérer les rétroactions et les corrections (Doyle, 1986; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003) en tenant compte des erreurs des élèves (Astolfi, 1997); prendre en charge les intérêts, les difficultés des élèves et organiser des interactions entre les élèves (Fredriksson, Öckert et Oosterbeek, 2013; Meuret, 2001); faire de la différenciation, tenir compte des rythmes des élèves au travail et des élèves en difficulté (Cèbe et Paour, 2004); maximiser le travail avec les élèves en difficulté dans le cadre de l'horaire scolaire plutôt qu'en « études surveillées » (OCDE, 2011); éviter le morcellement et la dispersion (Husti, 1994; Perrenoud, 1994), se libérer de l'emprisonnement dans la tyrannie du temps (Bogaert et Delmarle, 2002; Chopin, 2011; Crahay, 2000; Leutenegger, 2009; Perrenoud, 2011; Suchaut, 1996).

Le troisième volet (C) concernerait la part plus sociale du travail enseignant. Comme le travail de l'enseignant est majoritairement exposé, il se sentirait plus efficace en fonction du regard que les autres posent sur son travail : le travail *pour autrui* (les élèves) relève constamment d'un travail *avec autrui* (parents, collègues, hiérarchie scolaire) (Barrère, 2002). Il se sent plus efficace parce qu'il rencontre plus de réussites de la part de ses élèves et cela augmenterait son sentiment de maîtrise personnelle, ou encore parce qu'un rapport plus constructif à l'échec l'incite à percevoir les échecs ou les difficultés comme bénéfiques et qu'un effort continu est nécessaire pour avoir du succès. Dans le travail *avec autrui*, les enseignants se considéreraient comme plus efficaces s'ils peuvent s'identifier à des pratiques de collègues, à un modèle d'*apprentissage social ou vicariant* (Bandura, 2007).

L'enseignant travaille dans une communauté professionnelle dans laquelle il peut s'identifier, s'y conformer, s'en distancer mais qui existe comme régulatrice de son propre travail. L'enseignant ne désire pas « perdre sa face » mais plutôt conserver « la façade » (Goffman, 1973). Par analogie au monde dramaturgique, des rites d'interactions entre les personnes existent leur permettant de « ne pas être désavouées » et garder une part de « narcissisme ». Les enseignants qui reçoivent un certain accord de la part de personnes significatives (collègues, directeur, parents) développent de la confiance dans leurs capacités et cela augmente leur sentiment d'efficacité. Il s'agit de la *persuasion par autrui* (Bandura, 2007).

Nous ne cherchons pas à vérifier si les enseignants travaillent efficacement selon les normes institutionnelles ou si ces dernières rendent le travail plus efficace, ou encore si leur travail est jugé efficace, efficient par les hiérarchies, par les tests scolaires ou encore par les évaluations institutionnelles. Notre objectif est plutôt de comprendre comment l'enseignant se sent plus efficace et les raisonnements qu'il invoque dans l'organisation du travail scolaire.

## Notre enquête

### *Approche méthodologique*

Notre recherche est élaborée à partir d'entretiens semi-directifs avec 10 enseignants de l'école primaire genevoise<sup>1</sup>, ayant tous entre 10 à 15 années d'expérience. Il s'agit d'un moment de la carrière durant lequel une certaine « maîtrise » (stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique) est installée chez les enseignants mais qui peut aussi entraîner la diversification, l'activisme ou la remise en question (voire un désengagement amer *versus* conservatisme) (Huberman, 1989). Afin d'avoir une diversité de



regards sur le sentiment d'efficacité, j'ai contacté des enseignants qui travaillent dans des écoles de ville, de campagne, dans le réseau d'enseignement prioritaire ou non; ils enseignent chacun dans des degrés différents.

Notre entretien semi-directif démarrait comme suit : « En tant qu'enseignant, je me sens plus efficace dans mon organisation du travail, lorsque... » ou « je crois que mon organisation du travail est plus efficace lorsque je fais ceci ou cela... ». Nous avons interrogé chaque enseignant, en introduisant dans les entretiens successivement des hypothèses que d'autres enseignants présentaient. Par exemple : si un enseignant indiquait le travail en équipe comme gage d'efficacité, nous sollicitons les autres sur ce point particulier au cas où il n'apparaissait pas spontanément.

Après cette première catégorisation, nous avons identifié les thématiques les plus saillantes, nous avons procédé à une analyse du matériau recueilli dans une logique de théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 2010), à l'aide d'une méthode de catégorisation par induction croisée des variations et des régularités (Maulini et al., 2013). Nous avons constitué les énoncés en une seule base de données, puis élaboré progressivement des catégories, à la fois en regroupant les occurrences semblables (régularités) et en délimitant les groupes sur la base des différences récurrentes (variations), jusqu'à ce que ce processus soit estimé à saturation, les catégories stabilisées, au moins jusqu'au prélèvement éventuel de nouvelles données (Kaufmann, 1996; Maulini et al., 2013).

## Résultats des entretiens

### *Quelques catégories émergentes*

Les entretiens, menés avec les enseignants comme un enchaînement de validations successives auprès d'eux à propos des logiques des uns par rapport aux autres, donnent à voir des régularités et des variations. Un premier tri des données a été effectué en s'appuyant sur les catégories de l'auto-efficacité (Bandura, 2007; Lecomte, 2003) que nous faisons dialoguer par analogie avec le travail d'enseignant, en reprenant : un volet subjectif (A) – *l'état psychologique et émotionnel*; un volet plus technique (B) – la recherche de *l'efficacité pédagogique* et un volet social (C) – *l'apprentissage social et vicariant, la persuasion par autrui* (voir tableau 1). À l'intérieur de ces catégories de Bandura, nous avons classé tous les thèmes apportés par les enseignants au sein des entretiens, en fonction aussi du *travail avec* et du *travail pour*, catégories de Barrère (2002). À partir de la logique d'induction utilisée, nous avons isolé certaines catégories qui d'ailleurs ne sont pas exclusives. Car nous ne cherchons pas le lien de causalité pour expliquer l'action des enseignants, mais plutôt les choix préférentiels selon une rationalité complexe et multiple des enseignants.

Tableau 1

*Les catégories émergentes des entretiens menés*

<b>Les catégories émergentes des entretiens menés</b>	
<b>A. La recherche d'efficacité pour soi-même (l'état psychologique et émotionnel)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fatigue, énergie, stress, émotions, envies, désirs, passions, intérêt, etc.</li> </ul>
<b>B. La recherche d'efficacité pédagogique (la maîtrise personnelle)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mise en place d'un climat de travail</li> <li>• postulat d'éducabilité</li> <li>• contrat pédagogique explicite</li> <li>• travail coopératif</li> <li>• recherche de sens du travail scolaire</li> <li>• gestion des rétroactions et des corrections pour les élèves</li> <li>• prise en compte des élèves en difficultés et des différents rythmes de travail</li> <li>• anticipation et planification des enseignements</li> <li>• meilleure gestion du temps</li> </ul>
<b>C. La recherche d'une efficacité avec autrui (l'apprentissage social ou vicariant / la persuasion par autrui, Bandura)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>travail avec autrui : les élèves;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prise en compte de l'apport et de l'intérêt des élèves</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>les collègues;</b></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>les collègues et une meilleure connaissance du programme</b></li> <li>- <b>les collègues et une meilleure préparation des séquences pédagogiques</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- collégialité</li> <li>- travail en équipe</li> <li>- partage des savoirs</li> <li>- partage des responsabilités</li> <li>- division du travail</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>avec autrui : l'efficacité pour les parents;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informer</li> <li>• se faire des alliés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>avec autrui : l'efficacité de la hiérarchie de proximité.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'importance du travail de proximité avec le directeur</li> <li>• le soutien</li> <li>• le tri des informations</li> </ul>

## La recherche d'efficacité pour soi-même

Tous les enseignants, sans exception, disent qu'ils tiennent compte d'eux-mêmes dans l'organisation du travail (André, 2013; Blanchard-Laville, 2001; Brunet, 2013; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008). Le discours de Séverine est emblématique de ce que les enseignants disent :

*Je tiens compte de moi quand j'organise le travail de mes élèves et mon propre travail. Si j'ai la pêche ou pas du tout. Si je veux faire un truc géant ou pas. Je prends aussi des indices dans la classe [...] j'introduis aussi mes passions, le cirque, le clown, le chant, j'ai fait des stages et j'ai envie d'introduire cela avec mes élèves et de le transmettre dans ma classe. J'ai vu que lorsque j'ai des idées, et j'expérimente, plus je suis impliquée, plus je suis dedans, j'ai aussi moins de fatigue, j'ai plus d'énergie et j'ai le sentiment de nager dans le courant, je me sens portée et par les enfants aussi et d'autres jours, je vois que je suis tellement à contre-courant. Si je ne suis pas concentrée, on ne fait que de les engueuler, ou on ne va pas suffisamment expliquer, tout va mal, les élèves perdent les livres, tout le monde est énervé et on a une image de soi-même désastreuse et on a l'impression d'avoir perdu son temps. (Séverine<sup>2</sup>)*

Les enseignants sont conscients de l'énergie à donner dans certaines activités en fonction d'eux-mêmes :

*Après avoir fait du travail par groupes, travail vraiment, mais vraiment intense d'un groupe à un autre. Cela me prend beaucoup d'énergie. Après, très souvent, je fais du travail individuel. Chacun se pose et moi aussi, j'ai besoin de respirer, de reprendre mon souffle pour continuer et être efficace. (Rachel)*

## La recherche d'efficacité pédagogique

Du point de vue didactique et pédagogique, tous les enseignants ont relevé l'importance des conditions pour apprendre : le cadre positif et sécurisant affectivement à mettre en place dans une classe pour apprendre; le postulat d'éducabilité; le contrat pédagogique explicite; la gestion des rétroactions et des corrections dans les moments préactifs; l'importance de la planification, l'encouragement des interactions entre élèves; le travail sur leurs intérêts, sur les erreurs et les obstacles rencontrés par les élèves. De même, ils mettent en exergue l'importance du travail à propos des élèves en difficulté, la gestion de la différenciation en classe, et surtout en amont de la leçon, l'anticipation des difficultés des élèves, des rythmes de travail et la mise en place de toutes sortes de dispositifs de prise en charge dans la classe à degré unique ou dans les classes multidegrés.

Globalement, les discours des enseignants ont largement validé les savoirs formels des recherches en éducation sur l'efficacité de l'enseignement ou l'effet maître.

Mais à la fois, les enseignants affirment qu'ils ne peuvent pas être aussi efficaces qu'ils le souhaiteraient s'ils ne travaillent pas en équipe et dans la recherche de cohérence d'équipe. Il n'y aurait pas une maîtrise personnelle, une efficacité pour soi ou encore une efficacité pédagogique ou didactique sans une recherche d'efficacité pour autrui, à savoir les collègues, les parents et la hiérarchie scolaire.

## La recherche d'une efficacité pour autrui

Dans tous les entretiens, un principe régulateur apparaît au centre de la logique professionnelle de l'organisation du travail : ce que l'enseignant fait en fonction des autres, à savoir les collègues.

L'enseignant travaille dans une communauté de pratique, dans un collectif de travail, dont les collègues sont censés être soumis à un même cadre institutionnel prescriptif, où l'enseignant négocie sa part d'autonomie professionnelle avec ses propres pairs, ce qui peut entraîner un resserrement de l'autonomie professionnelle de l'enseignant.

Les enseignants interrogés pensent leur organisation du travail dans une recherche active d'une cohérence d'équipe ou d'établissement, justifiée en fonction des « demandes » croisées de la part de l'institution et des parents. Et ils désirent que leur travail soit reconnu par les autres témoins (collègues, parents, directeur) comme efficace.

## Une meilleure connaissance du programme

À la recherche d'une plus grande réussite des élèves, les enseignants considèrent la fonction de l'équipe pédagogique pour « cadrer », « guider », « aider pour le matériel », « penser » le travail qui est fait pour l'élève. Comme le dit Tamina :

*L'équipe est importante, cela peut se compliquer si elle ne facilite pas, ou allège le travail. S'il n'y a pas de la division de travail. Mais elle peut beaucoup aider pour le matériel, pour la planification, pour les débutants, ça rassure beaucoup de savoir qu'il y a une équipe. Ça guide par rapport aux objectifs du programme. On sait vers quoi aller individuellement et collectivement. Mais parfois, quand on prend la planification des collègues, cela nous empêche de travailler comme on veut. Savoir sur quoi on lâche, sur quoi on tient, si on exécute... si cela ne va pas, il faut s'accorder les violons surtout avec les élèves qui sont en difficulté.*

L'équipe (restreinte au degré ou au sous-cycle de 2 ans) est un régulateur permanent du travail individuel de l'enseignant. L'enseignant se situe lui-même dans les pratiques de ses propres collègues de l'équipe pédagogique : il apprend, il se modèle en fonction des pratiques plus ou moins efficaces de ses pairs, parfois des plus expérimentés vivant des réussites dans leurs pratiques (*l'apprentissage social ou vicariant*). Mais aussi lorsqu'il se trouve en difficulté et qu'il peut compter sur l'appui de ses pairs, ces derniers lui témoignent de la confiance accompagnée d'encouragements l'aidant à persévérer et à fournir les efforts pour dépasser les obstacles majoritairement dans la planification du programme et avec les élèves en difficulté (*la persuasion par autrui*).

Les enseignants désirent une cohérence d'ensemble pour le parcours de l'élève à court et à long terme ainsi dans le programme scolaire. Comme le dit Fanny : « *Alors pour être efficace, je trouve qu'il faut avoir une bonne équipe, sur qui compter pour savoir ce qu'il se fait dans l'école, pour ne pas faire doublement les choses ou encore pas du tout.* »

Les enseignants s'appuient beaucoup sur les collègues qui ont travaillé dans plusieurs degrés pour développer leurs compétences de ce qui est attendu tout le long de la scolarité et non pas seulement dans leur propre degré dans lequel ils enseignent.

« C'est sûr qu'ayant fait plusieurs fois le programme, cela facilite beaucoup l'organisation du travail scolaire » (Séverine). Ou encore Rachel : « Ce qui facilite beaucoup l'organisation du travail, c'est l'expérience mais aussi connaître le programme et les attentes des autres degrés, finalement le programme du cycle. »

La division du travail entre collègues et la prise en charge collective des élèves se fait sur de nombreux objets de travail : planifier les disciplines, les modules d'enseignement, les différents regroupements des élèves en fonction des élèves en difficulté, les devoirs, les attentes, les évaluations intermédiaires, le temps que les enseignants se donnent pour travailler telle ou telle discipline.

*Nous collaborons déjà dans notre propre duo pédagogique, nous nous sommes divisé les disciplines d'enseignement et nous savons ce que l'autre collègue fait. Et aussi, entre collègues et pour voir ce que sont les objectifs que nous planifions, ce que nous faisons ensemble ce sont les évaluations, le soutien pour les élèves en difficulté, nous faisons aussi certains modules, mais nous faisons souvent le point entre collègues, cela nous rend plus efficaces de savoir dans quelle direction nous allons ensemble. (Léa)*

Ou encore Tamina : « Nous planifions beaucoup avec nos collègues, les mêmes pratiques pour les devoirs, pour certains modules, pour les évaluations, en fait ce qu'on attend exactement des élèves. »

Une meilleure préparation des séquences pédagogiques

La division du travail en équipe permet de mieux préparer les séquences d'enseignement et le matériel, sur l'année, sur le cycle ou tout au long des années scolaires; les enseignants engagés comme des généralistes sont à la recherche d'une sorte de spécialisation, partielle et/ou provisoire, afin de mieux appréhender les objectifs à enseigner.

*Si je dois tout faire rien que moi tout seul, je le fais pas ou je le fais moins bien. Il y a énormément à couvrir dans le programme. Il faudrait être spécialiste et pointu en tout, cela n'est pas possible. (Simon)*

S'allégeant de la préparation de certaines disciplines – en la déléguant aux autres collègues –, les enseignants deviennent plus experts et pointus dans les disciplines qu'ils ont choisi de prendre en charge, surtout lorsqu'ils doivent en rendre compte à un collègue, car ils doivent expliciter les intentions d'enseignement, les objectifs visés, les choix pédagogiques, les démarches ainsi que les modalités d'évaluation. L'effort d'explicitation pousse chacun des enseignants dans ses retranchements, dans ses évidences et implicites; l'oblige à les dépasser et à interroger ses propres pratiques pédagogiques, les habitudes, les savoirs tacites sur comment on enseigne plus ou moins bien telle ou telle notion. Ils considèrent leur travail plus efficace, car il y a effectivement une meilleure recherche de modalités de travail pour les élèves, spécialement pour les démarches pédagogiques et les aspects matériels (surtout pour la géographie, l'histoire, les sciences qui pourraient passer à la trappe vu le surinvestissement qui se fait pour les branches plus discriminantes, comme le français et les mathématiques).

## Une meilleure connaissance des élèves face aux apprentissages scolaires

Ils développent aussi une meilleure connaissance des élèves face aux apprentissages scolaires lorsque les enseignants enseignent la même séquence ou le même module avec plusieurs cohortes d'élèves et non pas seulement avec les élèves dont ils sont directement responsables. Les enseignants se sentent plus efficaces lorsqu'ils arrivent à rendre compte aux collègues à propos du travail effectué par les élèves, de ce que les élèves ont appris, des obstacles qu'ils ont rencontrés au cours de leurs apprentissages.

L'équipe sert surtout à suivre mieux les élèves dans leurs parcours, les élèves faisant partie d'une communauté d'enseignants préoccupés par leur apprentissage. Le jugement des pairs sur le travail enseignant, faisant partie d'une action collective, peut participer à la régulation de l'activité et cela peut plus ou moins profiter à l'élève. Hutmacher (1993) a montré que les enseignants qui ne continuaient pas avec la même cohorte d'élèves faisaient redoubler davantage les élèves, ceux-ci étant « repris » par des pairs dont les exigences sont surestimées et jugées comme inatteignables par les élèves – à ce moment-là de leur parcours scolaire, dans leurs connaissances et compétences.

## L'efficacité pour les parents

Très peu d'enseignants disent explicitement tenir compte des parents dans l'organisation du travail scolaire, d'autant plus que cela est très contesté et controversé dans la profession. À la fois, la plupart des enseignants disent que les parents n'ont pas leur mot à dire mais *de facto*, ces mêmes enseignants disent anticiper énormément les demandes des parents, *a priori* par la défensive.

Dans les faits, dans la recherche de cohérence collective au sein d'une équipe, d'un cycle d'apprentissage ou d'une école, les enseignants se sentent plus efficaces lorsqu'ils arrivent à clarifier des objectifs et des attentes partagées, et deviennent donc plus explicites, plus encadrants dans leurs rapports avec les parents. Les enseignants anticipent les réactions des parents, cherchant à ce que ces derniers restent absolument impliqués dans la scolarité de leurs enfants, ne serait-ce qu'en les tenant informés régulièrement.

« *Moi, je dis énormément aux parents comment on travaille, je leur donne des pistes sur comment ils veulent travailler... car il y a des parents très attentifs... j'explique beaucoup le travail qui est fait en classe* » (Séverine).

Les parents, de plus en plus impliqués dans la vie scolaire, aussi par les injonctions institutionnelles, se posent des questions sur le rôle et le sens du travail scolaire. Les enseignants s'appuient toujours sur l'exemple des corrections des travaux scolaires, des devoirs, car les parents les interrogent avec une certaine légitimité : à quoi servent les devoirs et pour qui? Le rôle et la place des parents deviennent de plus en plus cruciaux sur la question des devoirs comme les recherches l'ont montré abondamment (Kakpo, 2012; Perrenoud, 1995; Rayou, 2010).

Pour se sentir plus efficaces, les enseignants cherchent à créer des alliances parmi les parents, un public parfois jugeant et contrôlant le travail enseignant. Une enseignante explique :

*Chez nous, les parents réagissent très vite si l'organisation du travail scolaire n'est pas claire – nous avons tout de suite un téléphone, des interrogations, des nombreuses questions de la part des parents qui nous demandent de nous justifier. Comme nous avons des rituels pour les enfants, nous avons aussi nos rituels pour les parents. Nous avons nos institutions pour les parents. (Léa)*

## **L'efficacité de la hiérarchie de proximité**

Les enseignants ont beaucoup mis en avant l'importance de l'aide de la part du directeur<sup>3</sup>, celui-ci étant facilitateur. Ils se sentent moins stressés et leur travail grandement facilité si le directeur met au cœur de ses propres préoccupations la pédagogie et les élèves (Griffith, Steptoe, et Cropley, 1999). Les enseignants ont beaucoup d'attentes envers un leadership pédagogique du directeur réellement centré sur les pratiques pédagogiques (Endrizzi et Thibert, 2012; Progin et Gather Thurler, 2010) afin de traiter les problématiques de l'établissement, en particulier la progression des élèves en difficulté.

Tous les enseignants interrogés disent qu'ils « *n'ont pas beaucoup de tâches administratives* » et « *peuvent se libérer de certaines exigences institutionnelles (échéances, etc.)* » grâce au travail du directeur.

*Notre travail devient efficace, si le directeur est lui-même efficace et il nous fait le tri de tout ce qui vient de l'institution, de la surcharge administrative, trie dans l'administration et vraiment nous pouvons nous concentrer sur les élèves en difficulté et sur notre enseignement. (Vincent)*

## **Synthèse des observations et conclusion**

D'emblée, tous les enseignants ont évoqué qu'ils ne sentent pas efficaces dans l'absolu, tout le temps ou dans n'importe quelle situation, autant qu'ils le désirent; qu'enseigner est un travail impossible (Imbert, 2000) qui oblige à « agir dans l'urgence et l'incertitude » (Perrenoud, 1999).

Rappelons Bandura (2007) qui montre que les enseignants qui se sentent plus efficaces sont ceux qui s'investissent le plus dans les activités scolaires, y consacrant plus de temps, fournissant un guidage ou un étayage nécessaire pour les élèves rencontrant des difficultés en n'attribuant pas les difficultés à l'élève. De même, les jeunes enseignants apprennent beaucoup plus dans l'environnement de ces enseignants efficaces. Les enseignants qui se sentent moins efficaces ont plutôt des attitudes pessimistes en classe envers les élèves en difficulté, une gestion punitive de réglages des comportements : règles strictes, récompenses-sanctions, etc. Les apprentissages des élèves dépendent en partie « des talents et de l'efficacité personnelle des enseignants. Les données indiquent que les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles » (Bandura, 2007, p. 363).

Dans cette enquête, nous avons pu voir qu'être efficace pour soi, avoir un travail dans lequel l'enseignant peut œuvrer dans le moins de stress possible, en respectant aussi ses intérêts, son énergie est important, mais que le sentiment d'efficacité de l'organisation du travail enseignant se construit à partir de plusieurs sources de régulations. L'efficacité avec autrui (avec l'élève) est fortement déterminée par l'efficacité pour autrui qui est un mouvement plus fort et généralisé de recherche du collectif, de la volonté de travailler en équipe, et cela de plus en plus intensément ou de recherche du soutien des parents et de la hiérarchie.

L'équipe pédagogique peut être un facteur de stress lorsque l'ambiance n'est pas bonne (Griffith, Steptoe et Cropley, 1999). Les enseignants en sont profondément conscients de cet aspect, mais ils relèvent majoritairement l'aspect le plus positif, à savoir le soutien entre pairs. Être efficace pédagogiquement pour soi uniquement ou être dans un bon état. Il y aurait donc une recherche de plus grande efficacité au niveau pédagogique et didactique surtout s'ils sont reconnus par les pairs, les parents et la hiérarchie scolaire.

L'autre (autrui) intervient massivement dans l'organisation du travail scolaire des enseignants et dans sa propre manière de considérer l'efficacité que l'enseignant suppose ou croit avoir. Les enseignants choisissent de *donner* (plus) ou d'investir dans le travail d'équipe, car cela peut leur faciliter le quotidien au travail (Alter, 2009) et les protéger collectivement face aux demandes extérieures, surtout dans une période de mise en doute de l'école et des compétences des professionnels, ce qui peut être une fragilisation des enseignants dans leur métier.

Il s'agirait d'une recherche de cohérence et d'une protection collective – un resserrement des rangs des enseignants – ou bien d'une tentative pour « faire corps » (Bourdieu, 1997) en tant que *corps enseignant* face à une demande de plus en plus grande de comptes à rendre à propos des pratiques plus pensées, argumentées, réfléchies des professionnels envers la hiérarchie et envers les parents. Dans ce sens, l'équipe enseignante accroît sa visibilité par une plus grande transparence et cohérence de ses pratiques, dans une posture permettant de rendre compte du travail fait (*accountability*). Ce *pouvoir d'auto-organisation renforcé* au niveau de l'établissement scolaire, éventuellement dans une dynamique d'établissement apprenant (Gather Thurler, 2007), dans une communauté de pratiques, favorise aussi l'apprentissage des élèves.

Avoir l'air efficace ou être efficace pour autrui représente une véritable préoccupation chez les enseignants. Ils affirment une recherche de l'efficacité par la cohérence, ce qui peut être un premier pas vers l'engagement. L'enseignant qui s'efforce à donner, maintenir et développer une bonne et une image positive de lui-même, de sa propre efficacité, de ses propres compétences dans les interactions quotidiennes du travail prendrait le risque de devenir plus efficace. Et par ce jeu des interactions, ne deviendrait-il pas à terme plus efficace pour les apprentissages des élèves? « L'habit », dans ces conditions, ne pourrait-il pas faire « le moine »? Nous rejoignons Goffman (1973) qui relate bien cette tension entre faire le travail au mieux, ou maintenir « la façade ». « Quand un acteur adopte un *social role* établi (...) l'acteur se sent toujours contraint à la fois d'accomplir la tâche et de maintenir la façade (p. 33-34). »

Si l'enseignant met autant d'efforts à être efficace individuellement et collectivement, nous pouvons pour l'instant qu'espérer que ce sentiment d'auto-efficacité contribue à des pratiques plus efficaces directement pour les élèves. Nous nous intéressons d'ailleurs de façon systématique à ces questions d'efficacité professionnelle des enseignants, ce qui nous pousse à explorer ce qu'il se passe au niveau informel dans les équipes enseignantes : comment être efficace individuellement et collectivement?



## Notes

- 1 Le canton de Genève a accepté d'entrer dans un processus d'harmonisation de l'école suisse (Harmos – harmonisation de la scolarisation obligatoire en Suisse et le début de l'école se présage d'ores et déjà à 4 ans révolus). Ce processus d'harmonisation est régulé par la mise en place d'un plan d'études commun (PER) et des moyens d'enseignement (MER) s'imposant sur toute la Romandie, à savoir les cantons francophones dans un contexte et une tradition dans lesquels chaque canton avait son propre département de l'éducation et disposait d'une autonomie de décision concernant les programmes et moyens d'enseignement.
- 2 Tous les noms des enseignants sont fictifs dans le texte.
- 3 La fonction de directeur à l'école primaire est nouvelle pour le canton de Genève : elle a été introduite en août 2008.

## Références

- Alter, N. (2009). *Donner et prendre. La coopération en entreprise*. Paris : La Découverte.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Peter Lang.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barrère, A. (2002). Topographie croisée du travail scolaire. *Recherche et formation*, (41), 139-151. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR041-10.pdf>
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bogaert, C. et Delmarle, S. (2002). *Une autre gestion du temps scolaire. Pour un développement des compétences à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Brunet, L. (2013). *Stress et climat de travail chez les enseignants*. Repéré à <http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>
- Capitanescu Benetti, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6698/>
- Cèbe, S. et Paour, J.-P. (2004). Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle. *La nouvelle revue de l'AIS*, 25, 23-33. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00711720/>
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., . . . Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration* (Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire). Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/ climat-scolaire2012.pdf>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>e</sup> éd., p. 392-431). New York : MacMillan Publishing.
- Endrizzzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (73). Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr>
- Fredriksson, P., Öckert, B. et Oosterbeek, H. (2013). Long-term effects of class size. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1), 249-285. <http://dx.doi.org/10.1093/qje/qjs048>
- Gather Thurler, M. (2007). L'établissement scolaire, lieu d'orientation des pratiques pédagogiques. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p. 204-213). Paris : Presses universitaires de France.

- Gauthier, C., Desbiens, J.-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne – 1. La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit.
- Griffith, J., Steptoe, A. et Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531. <http://dx.doi.org/10.1348/000709999157879>
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Husti, A. (1994). *Gagner – perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier n° 36). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Janot-Bergugnat, L. et Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lecomte, J. (2003). Y arriver malgré tout. *Sciences humaines*, (hors série n° 40), 66-69. Repéré à [http://www.scienceshumaines.com/y-arriver-malgre-tout\\_fr\\_12887.html](http://www.scienceshumaines.com/y-arriver-malgre-tout_fr_12887.html)
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Meyer, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., . . . Vincent, V. (2013). *Pratiques pédagogiques, recherche en éducation et théorisation ancrée. Une méthode de catégorisation par induction croisée des régularités et des variations*. Genève : Université de Genève.
- Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes* (Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école). Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000197/0000.pdf>
- Mons, N. et Unité européenne d'Eurydice (2007). *School autonomy, Policies and historical background, governance and content*. Commission européenne : Eurydice.
- Muijs, D. et Reynolds, D. (2011). *Effective teaching. Evidence and practice*. Los Angeles, CA : SAGE.
- OCDE. (2011). *Does investing in after-school classes pay off?*. Repéré à [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/does-investing-in-after-school-classes-pay-off\\_5k9h362rftmq-en](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/does-investing-in-after-school-classes-pay-off_5k9h362rftmq-en)
- Perrenoud, P. (1994). Enseigner ou l'ivresse de la dispersion. Fragments d'une sociologie des pratiques pédagogiques. Dans P. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (p. 43-62). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1995). Sens des devoirs, sens du devoir. Dans P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (p. 12-130). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, P. (2011). Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme. Dans P. Perrenoud, *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée* (p. 39-61). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Progin, L. et Gather Thurler, M. (2010, septembre). *Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires?* Communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-m/personnalisation-et-individualisation-des-parcours-des-eleves-1.-l'organisation-du-travail-scolaire-et-les-pratiques-pedagogiques-entre-differenciation-interne-et-externe/Le%20leadership%20pedagogique.pdf>
- Rayou, P. (2010). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. Dans *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (p. 123-153). Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.

## Pour citer cet article

- Capitanescu Benetti, A. (2015). Quand l'habit fait le moine : chercher à convaincre autrui de son efficacité rend-il efficace? *Formation et profession*, 23(3), 99-111. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.286>

# Le *crowdsourcing* ou la participation sociale et scientifique d'un grand nombre d'individus à l'interprétation des données de recherche en sciences de l'éducation

Thierry **Karsenti**, Ph.D.   
@ThierryUdM  
Directeur du CRIFPE  
Chaire de recherche du Canada  
sur les technologies en éducation

doi:10.18162/fp.2015.a65

## CHRONIQUE • Technologies en éducation

### Qu'est-ce que le *crowdsourcing*?

À une époque où les réseaux sociaux sont omniprésents dans la plupart des sphères de la société, il est de plus en plus fréquent d'entendre le terme *crowdsourcing* (de l'anglais, approvisionnement par la foule ou par un grand nombre de personnes). Le terme *crowdsourcing* a été avancé pour la première fois en 2006 par Howe qui l'a défini comme étant « *an online, distributed problem-solving and production model [...]* » (p. 1). Cette stratégie sociale de recherche vise à trouver une réponse à un défi rencontré, par l'aide directe ou indirecte d'un grand nombre d'individus contactés par l'entremise des réseaux sociaux. Howe avance que les progrès technologiques, notamment du Web 2.0 et des réseaux sociaux, permettent à des entreprises de profiter des compétences de la population, d'où le mot-valise ou néologisme *crowdsourcing*. Il s'agit possiblement de l'un des domaines les plus émergents de la gestion des connaissances. Le terme s'est d'ailleurs rapidement répandu auprès de centaines d'entreprises, d'auteurs et de médias, comme *raccourci* pour désigner une nouvelle tendance à utiliser la collaboration de masse permise par les réseaux sociaux, pour atteindre des objectifs économiques, culturels, sociaux ou scientifiques. Avec le *crowdsourcing*, l'appel peut-être ciblé – si l'on souhaite par exemple faire appel à certaines personnes en particulier – ou encore ouvert, si c'est un plus large public qui est visé par la demande. La participation peut être collaborative si un tout est construit à la fin du processus, un peu à la manière dont Wikipédia est conçu. La participation peut aussi s'effectuer en parallèle, dans le cas où les réponses reçues sont comparées et analysées pour n'en retenir que les meilleures par exemple. C'est ce qui a amené Van Ess (2010)

à présenter le *crowdsourcing* comme méthode servant à canaliser les besoins d'experts pour résoudre un problème. Le *crowdsourcing* se retrouve dans divers domaines. Par exemple, le projet Stardust@home<sup>1</sup> permet à la NASA d'avoir l'aide du grand public pour chercher des impacts de poussière spatiale. Le *crowdsourcing* est également répandu dans les systèmes d'information géographiques, avec de nouveaux outils collaboratifs comme OpenStreetMap<sup>2</sup>. On parlera pour ces deux exemples respectivement de *science citoyenne* ou de *cartographie citoyenne*. Le financement participatif (en anglais *crowdfunding*) est aussi une expression décrivant une stratégie financière qui fait appel à un grand nombre de personnes pour financer un projet, par exemple l'initiative Dev4X<sup>3</sup>.

## Le *crowdsourcing* en sciences sociales

Néanmoins, à notre connaissance, la pratique technosociale de faire appel à un grand nombre d'individus pour participer à l'interprétation des données de recherche ne semble pas encore répandue en sciences humaines. La stratégie du *crowdsourcing* qui pourrait permettre une meilleure interprétation des données de recherche recueillies, à partir d'hypothèses formulées par un grand nombre d'individus, gagnerait peut-être à être explorée.

En sciences humaines, on retrouve certes quelques parties de recherche qui font appel à divers individus ou stratégies. On retrouve par exemple depuis bon nombre d'années la pratique de la prépublication. Elle peut être définie comme un genre de brouillon d'un article scientifique qui n'a pas encore fait l'objet d'une publication dans une revue. Cette pratique est d'abord née à cause des importants délais inhérents aux publications scientifiques, imputés notamment au processus d'évaluation par les pairs. Cette pratique a aussi connu un essor important pour permettre à certains chercheurs de partager rapidement des résultats de recherche avec la communauté scientifique, et ce, afin de recevoir des commentaires (d'autres chercheurs), ce qui peut s'avérer fort utile en vue d'accroître les chances d'un texte d'être accepté dans une revue scientifique. Avec l'arrivée d'Internet et des réseaux sociaux, les prépublications ont connu un essor important, et on retrouve même certaines bases de données qui se spécialisent dans leur diffusion, par exemple arXiv.org. Ces bases de données sont toutefois bien plus populaires en sciences appliquées comme la physique qu'elles ne le sont en sciences humaines. Même *Nature* a conçu son propre répertoire de manuscrits en prépublication (*Nature Precedings*<sup>4</sup>), avec le même objectif que la base arXiv.org. Néanmoins, la pratique des prépublications vient également avec son lot de désavantages, notamment en ce qui a trait à l'absence de reconnaissance des pairs pour la carrière professorale.

Le *crowdsourcing* diffère énormément de la pratique du *preprint* retrouvée dans le monde scientifique. Il ne s'agit pas de publier une version préliminaire d'un manuscrit pour recevoir l'avis de collègues-chercheurs, mais plutôt de faire appel aux réseaux sociaux pour aider le chercheur à interpréter des données de recherche.

On retrouve également une autre forme de validation en sciences humaines : la triangulation dans l'interprétation des données de recherche (voir Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). La triangulation peut être vue comme une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose ou combine plusieurs perspectives, qu'elles soient de théories, de méthodes, voire de participants à la recherche (voir Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Le processus de triangulation diffère toutefois du *crowdsourcing* parce

qu'il possède des origines positivistes. En effet, dès 1959, Campbell et Fiske proposaient de réaliser des recherches en introduisant plusieurs instruments de mesure pour compenser les limites de chacun : « *The achievement of useful hypothetically realistic constructs in a science requires multiple methods focused on the diagnosis of the same construct from independent points of observation through a kind of triangulation* » (p. 81). La notion a été reprise par Denzin en 1970 et appliquée à la recherche qualitative : « *The rationale for this strategy is that the flaws of one method are often the strengths of another, and by combining methods; observers can achieve the best of each, while overcoming their unique deficiencies* » (p. 308).

La triangulation dans la recherche en sciences humaines poursuit en fait deux objectifs. Le premier est de permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses. Ceci permettra de dégager une compréhension riche du phénomène analysé. Le second vise à mettre la triangulation au cœur du processus de coconstruction des connaissances et à supporter l'objectivation du sens produit pendant la recherche. Habermas (1987) nomme ce processus le « procès d'intercompréhension ». Il fait référence à la dynamique qui s'établit entre des personnes qui souhaitent communiquer et qui, au cours de leur contact, cherchent à être comprises l'une de l'autre. Pareille compréhension entre les interlocuteurs prend pour mesure la vérité, la justesse et la véracité entre le langage utilisé et les mondes des acteurs, construits par leur expérience, leurs savoirs, leur culture, leur biais. On peut ainsi distinguer entre plusieurs types de triangulation (voir Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) qui vont se rattacher à l'un ou à l'autre de ces objectifs (triangulation théorique, triangulation des méthodes, triangulation du chercheur, triangulation des sources, triangulation par l'analyse, etc.). Relativement au deuxième objectif de la triangulation, celui d'objectiver la démarche de coconstruction des savoirs, la triangulation indéfinie supporte ce souci de retour aux participants à la recherche et suscite la discussion autour des constructions de sens émergentes. Ce retour s'effectue surtout pendant l'analyse des données, alors que le chercheur s'efforce de susciter les réactions des participants à propos des constructions qui s'élaborent autour de leurs propos recueillis.

Le crowdsourcing dans la recherche en sciences sociales semble plus s'apparenter à cette forme de triangulation. Sauf que le chercheur ne se limite alors pas à susciter les réactions des participants à sa recherche (pour valider, par exemple, la synthèse d'une entrevue réalisée), mais bien d'un grand nombre d'individus, notamment par l'entremise des technologies et des réseaux sociaux. Cette pratique peut d'ailleurs être fort utile dans un contexte où le chercheur rencontre de grandes difficultés à interpréter les données recueillies, ce qui a justement été notre cas dans l'exemple présenté ci-après. En faisant appel à un grand nombre d'individus, le chercheur accepte alors de recevoir à la fois des commentaires de pairs (forme de validation scientifique), mais aussi des commentaires d'autres individus qui ne sont pas nécessairement des experts dans le domaine, mais qui ont néanmoins une opinion à partager (forme de validation sociale). Dans notre cas, il a été plus particulièrement question d'une validation par des praticiens (des enseignants). L'usage du *crowdsourcing* dans la recherche en sciences sociales peut donc s'apparenter à une forme de triangulation à la fois sociale et scientifique. Cette pratique pourrait s'avérer à la fois novatrice et fort intéressante pour le chercheur en sciences humaines.

## Usage du *crowdsourcing* dans l'interprétation de données de recherche en sciences de l'éducation

Le *crowdsourcing* nous est apparu utile lors d'une récente étude sur l'usage de l'iPad pour l'écriture de textes de quelque 300 mots. Lors de cette étude, réalisée auprès de 143 élèves âgés de 12 à 14 ans (enquête par questionnaire, observations de classe vidéographiées, entrevues individuelles et de groupes, analyse des traces informatiques, corrections des épreuves de français écrit, etc.), nous éprouvions énormément de difficultés à trouver des pistes d'interprétation aux données recueillies. Il nous est donc apparu intéressant d'envoyer des extraits de plusieurs de ces données, de façon anonyme, à un très grand nombre d'individus, notamment par l'entremise des réseaux sociaux (surtout via Twitter et les quelque 4600 abonnés au compte @ThierryUdM). Pourquoi avoir fait appel au *crowdsourcing*? Parce que les données recueillies étaient surprenantes. Nous avons d'abord été complètement étonnés de constater à quel point l'usage d'un clavier externe était superflu pour 98,6 % des jeunes interrogés. Les résultats préliminaires de cette même enquête ont également participé à nourrir un questionnement sur l'apprentissage ou non du doigté sur le clavier. Les adultes (enseignants, formateurs et autres praticiens) interrogés étaient tous en faveur de cet apprentissage, puisque plusieurs étaient, eux-mêmes « *passés par là* » (extrait d'entrevue avec un enseignant). Et la plupart étaient aussi, pour les mêmes raisons, en faveur de l'usage d'un clavier lors de longues rédactions écrites. Mais pourquoi? Pour écrire plus vite? Nos résultats ont montré clairement que la vitesse était plutôt un des points forts des jeunes observés. Il faut d'ailleurs regarder certaines de ces délicieuses vidéos anonymisées<sup>5</sup> pour voir à quel point la vitesse est un atout pour eux. Plusieurs dépassaient d'ailleurs les 80 mots/minute avec uniquement « deux pouces », voire parfois avec un pouce et un index. Et on parle de rédactions complètes, de plusieurs centaines de mots, réalisées en contexte scolaire, et écrites en quelques minutes à peine. Il s'agissait donc bien plus que de simples textos écrits avec deux pouces. Alors, pourquoi apprendre le doigté? Pour mieux écrire? Plusieurs de ces élèves qui écrivent à « deux pouces » arrivent à terminer une rédaction sans aucune faute de français (c'est ce qu'a révélé la correction des productions écrites). Pourquoi alors? Nous étions sans réponse. Nos sociétés occidentales ont déjà vécu deux grandes révolutions : le passage de l'oral à l'écrit, puis celui de l'écrit à l'imprimé. La troisième semblait résolument être le passage de l'imprimé aux nouvelles technologies, qui semble tout aussi majeure. Nous avons d'ailleurs trop peu de pistes qui nous apparaissaient intéressantes dans l'analyse de ces données. Et c'est là que la stratégie du *crowdsourcing* nous est apparue intéressante à explorer. La diffusion de plusieurs données de recherche, toutes anonymisées, entre le 15 juin et le 21 août 2015, a permis de recueillir quelque 2183 commentaires (la plupart reçus sur Twitter, mais aussi sur Facebook, par courriel, etc.). Quoique l'objectif de ce texte ne soit pas de présenter les résultats, il est intéressant de faire remarquer que 6 % des répondants étaient des experts (formateurs universitaires), 63 % des praticiens (enseignants, conseillers pédagogiques, administrateurs scolaires), et pour 31 % des répondants, il n'a pas été possible de déterminer leur statut. Cette méthode nous a donc permis de confronter les données recueillies auprès de 143 élèves à l'interprétation de quelque 2183 personnes, principalement des praticiens et des chercheurs. Nous avons analysé les réponses et hypothèses reçues à l'aide du logiciel *QDA Miner*, ce qui nous a même permis de catégoriser les solutions reçues. Mais cela fera l'objet d'un autre texte.

## Conclusion : le crowdsourcing en sciences sociales, une méthode à explorer?

Le *crowdsourcing* a semblé riche de potentialité, surtout parce que cette stratégie a permis de questionner à la fois un grand nombre de praticiens et d'experts sur l'interprétation de données recueillies dans un domaine encore nouveau : l'écriture sur tablette. Est-ce que cela a permis d'obtenir « la » bonne réponse, la « vraie » interprétation des données recueillies? Ce n'était pas l'objectif. Mais cela a définitivement participé à nous ouvrir à un vaste horizon d'hypothèses, d'explications, et de solutions potentielles. En outre, la *loi du nombre* offre une puissance d'analyse exceptionnelle qui permet, aussi, d'éliminer un grand nombre de réponses douteuses.

Et n'oublions pas non plus l'absence de coût inhérent au travail de ces quelque 2183 assistants de recherche du moment. Autrement dit, les participants volontaires ont offert, *a priori*, généreusement leurs compétences. Ils pouvaient estimer être en quelque sorte remboursés de leur travail par des résultats dont tout un chacun profitera, ou estimer que l'intérêt général du projet justifie leur participation. Mais il serait nécessaire d'être clair sur cette question, au moment de la sollicitation. Aussi, il aurait pu être nécessaire de s'assurer du statut exact de chacun des répondants. Mais, là encore, ce n'était pas l'objectif. La méthode du *crowdsourcing* comporte donc de nombreux avantages, et elle devra évidemment faire l'objet d'autres recherches. Plusieurs questions demeurent aussi : qu'en est-il, par exemple, de la propriété intellectuelle du travail bénévole des 2183 interprétateurs? Il aurait peut-être fallu que nous soyons plus précis dans l'appel. En d'autres termes, il faudra aussi, sans pour autant alourdir le processus, réfléchir à certaines règles éthiques pour éviter que cette pratique ne donne lieu à des dérives. Il ne faut pas non plus oublier que s'il s'agit de poursuivre un but scientifique, la validité et la légitimité d'un travail basé sur le *crowdsourcing* nécessitent un protocole scientifique et technique clair, transparent, rigoureux et crédible, surtout si l'on souhaite que cette pratique puisse intégrer les méthodologies de recherche en sciences humaines.

## Notes

- 1 <http://stardustathome.ssl.berkeley.edu/>
- 2 <https://www.openstreetmap.org>
- 3 <http://www.dev4x.com>
- 4 <http://precedings.nature.com>
- 5 <http://karsenti.ca/petitepoucette/>

## Références

- Campbell, D. T. et Fiske, D. W (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. <http://dx.doi.org/10.1037/h0046016>
- Denzin, N. K. (1970). *The research act : A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago, IL : Aldine.
- Howe, J. (2006). The rise of crowdourcing. *Wired*, (14), 6 juin. Repéré à [http://archive.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html?pg=1&topic=crowds&topic\\_set](http://archive.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html?pg=1&topic=crowds&topic_set)
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> édition). Montréal, QC : ERPI.
- Van Ess, H. (2010). *Harvesting Knowledge : how to crowdsource*. Communication présentée à ARD/ZDF Academy, Allemagne. Repéré à <http://fr.slideshare.net/searchbistro/harvesting-knowledge-how-to-crowdsource-in-2010>

## Pour citer cet article

- Karsenti, T. (2015). Le crowdsourcing ou la participation sociale et scientifique d'un grand nombre d'individus à l'interprétation des données de recherche en sciences de l'éducation. *Formation et profession*, 23(3), 112-116. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a65>



# Les technologies au service des étudiants vivant avec un handicap invisible

Ysabelle Gagné  
Université Laval

doi:10.18162/fp.2015.a66

## CHRONIQUE • Intervention éducative

S'appuyant sur des écrits scientifiques ainsi que sur notre expérience à titre de responsable des technologies adaptées à l'Université Laval, le présent article s'intéresse aux aides technologiques permettant aux étudiants en situation de troubles d'apprentissage (TA) de poursuivre avec succès leur cheminement scolaire postsecondaire.

### **Des handicaps invisibles chez un nombre croissant d'étudiants**

Les TA se manifestent principalement par des difficultés en lecture-écriture de type dyslexie ou dysorthographe. On les appelle handicaps invisibles, car ils sont sans manifestation physique évidente. Les étudiants vivant avec un handicap invisible se retrouvent dans une situation délicate. Ces étudiants

[...] restent longtemps dans l'ombre, ne voulant pas s'exposer, qui par souci d'anonymat, qui par peur de la stigmatisation. C'est souvent après plusieurs obstacles, des difficultés scolaires importantes, et parfois quelques échecs, qu'ils se risquent à divulguer leur trouble pour pouvoir obtenir de l'aide. (Raymond, 2012, p. 5)

Or, les étudiants vivant avec un handicap invisible constituent une population en croissance dans les établissements postsecondaires. En milieu universitaire, par exemple, leur nombre a augmenté de 143 % pour atteindre en 2012 plus de 2 400 étudiants (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2012). Cela pose des défis particuliers aux centres d'aide, qui reçoivent plusieurs nouveaux étudiants chaque année et doivent

répondre aux demandes d'aide pour l'achat et l'utilisation de matériel adapté, ainsi qu'aux demandes d'accommodement pour la prise de notes, le tutorat et la passation d'examens.

## Les technologies d'assistance, un aperçu

Les technologies d'assistance regroupent les logiciels spécialisés qui pallient, entre autres, les difficultés en lecture-écriture. Parmi les logiciels d'aide à la lecture-écriture, nous retrouvons les correcteurs orthographiques, les prédicteurs vocaux, qui suggèrent des mots à partir des premières lettres tapées, les synthèses vocales, qui lisent le texte à l'écran, et les cartes conceptuelles, qui aident à organiser les idées.

En plus de pallier les difficultés en lecture et en écriture, les technologies d'assistance favorisent l'autonomie et rendent possible la personnalisation des apprentissages. Les utilisateurs sont ainsi en mesure de lire des textes universitaires complexes, de prendre leurs propres notes durant les cours, plutôt que de dépendre d'autres étudiants engagés pour le faire, et de rendre des travaux de meilleure qualité. Selon Grant (2008), les logiciels apportent aux étudiants une plus grande indépendance, un plus grand engagement dans leurs études, entre autres en mettant de l'avant leurs points forts. Ainsi, les technologies d'assistance rendent les études accessibles et les réussites possibles.

## Au-delà de l'aide en lecture-écriture

Par ailleurs, les personnes vivant avec un TA ont souvent une faible estime de soi et vivent davantage de détresse que les étudiants sans TA (Heiman et Shemesh, 2011). Les technologies d'assistance leur permettent de percevoir plus positivement leur cheminement scolaire (Alkahtani, 2013). Elles peuvent aussi changer la perception que ces personnes ont d'eux-mêmes. « Un changement de perception des jeunes à l'égard de leurs propres capacités intellectuelles constituerait un atout important pour faciliter leur réussite jusqu'à l'obtention d'un diplôme » (Teixeira, 2013, p. 48).

Les réussites que peuvent vivre les étudiants, aidés des bons outils et accompagnés par les centres d'aide de leur établissement d'enseignement, les amènent en effet à se sentir compétents. « The students participants reported elevated academic self-perception specific to reading comprehension and pronouncing (speaking), and wanted to read more » (Chiang et Jacobs, 2010, p. 353). Cela favorise la mise en place du « cercle vertueux » dont parle Teixeira (2013) qui s'oppose au cercle vicieux de l'échec et du décrochage scolaire.

## Une difficile acceptation

Même une fois le diagnostic posé, des doutes subsistent toutefois dans les milieux éducatifs au sujet de l'usage des technologies adaptées. Dans son mémoire sur l'encadrement de la clientèle émergente, Marie-Christine Dion (2013, p. 127) cite un intervenant : « Je ne sais pas jusqu'à quel point on les aide. [...] Dans son milieu de travail, il n'aura pas accès à ces outils ». D'une part, dans un contexte universitaire où les documents à lire sont particulièrement nombreux et volumineux et les travaux rapprochés dans le temps, les étudiants ont besoin d'une aide rapidement efficace. D'autre part, notre expérience montre qu'il n'est pas tout à fait juste de dire que l'étudiant n'aura pas accès à ces outils en milieu de travail. Au contraire, s'il les maîtrise bien, il peut souvent les intégrer dans son emploi.

Par ailleurs, nous rencontrons aussi dans notre pratique des enseignants qui soulèvent des questions d'équité, par exemple dans les cas où les étudiants obtiennent des résultats élevés lorsqu'ils ont recours à du matériel adapté. C'est pourtant le rôle des accommodements de pallier le TA des étudiants pour qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel. Cela serait, il nous semble, à accueillir favorablement.

## Conclusion

Les technologies d'assistance atténuent les difficultés en lecture-écriture, mais permettent également une plus grande autonomie et une meilleure estime de soi. Dans un monde idéal, les jeunes se familiariseraient tôt avec ces technologies. Cependant, dans la réalité, plusieurs d'entre eux reçoivent un diagnostic tardif et doivent apprendre à utiliser les technologies d'assistance au collège ou à l'université. Il est important que les établissements d'enseignement forment des membres de leur personnel afin qu'ils soient en mesure de bien conseiller ces étudiants et de leur fournir des aides technologiques faciles à utiliser et rapidement accessibles. Il est également important de sensibiliser les enseignants, les conseillers pédagogiques et l'ensemble des étudiants à l'utilité des technologies adaptées et à l'équité de leur usage.

## Références

- Alkahtani, K. D. F. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 65-86. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v3i2.3424>
- Chiang, H. Y. et Jacobs, K. (2010). Perceptions of a computer-based instruction system in special education: high school teachers and students views. *Work*, 37(4), 349-359. <http://dx.doi.org/10.3233/WOR-2010-1089>
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). (2012). *Position des établissements universitaires à l'égard de l'intégration des clientèles émergentes à l'université*.
- Dion, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada). Repéré à <http://constellation.uqac.ca/2765/>
- Grant, K. (2008). Inclusive technology – tools for learning. *Special Education Technology Practice*, 10(4), 27-32.
- Heiman, T. et Shemesh, D. O. (2011). Students with learning disabilities in higher education : use and contribution of assistive technology and website courses and their correlation to students' hope and well-being. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 308-318. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219410392047>
- Raymond, O. (2012). L'inclusion, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 4-8. Repéré à [http://www.cdc.qc.ca/ped\\_coll/v25/Raymond-inclusion-25-4-2012.pdf](http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/v25/Raymond-inclusion-25-4-2012.pdf)
- Teixeira, M. (2013). Réussite scolaire et action dialogique selon Paulo Freire : la conscience de la propre capacité intellectuelle chez les élèves à risque de décrochage au secondaire. *Initio, (Réussir et soutenir la réussite : regards croisés des sciences de l'éducation, hors-série 1)*, 47-62. Repéré à [http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_initio/documents/Hors\\_Serie\\_1\\_-\\_ACCESE/Teixeira\\_INITIO\\_no.\\_H-S\\_ete\\_2013.pdf](http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/Hors_Serie_1_-_ACCESE/Teixeira_INITIO_no._H-S_ete_2013.pdf)

## Pour citer cet article

Gagné, Y. (2015). Les technologies au service des étudiants vivant avec un handicap invisible. *Formation et profession*, 23(3), 117-119. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a66>

## **CRONIQUE** • Formation des maîtres

Dans nos conversations régulières avec des enseignants, plusieurs nous disent que l'école est peu attrayante pour ne pas dire impuissante face à la fascination que la culture numérique exerce sur les jeunes. Quelle est notre place et quel est notre rôle, demandent-ils, dans une société où la puissance technique laisse présager une éducation sans école? Un sentiment d'incertitude les habite, beaucoup de malaise et d'inquiétude aussi devant l'ampleur des changements actuels qui touchent très profondément à des modèles de vie et de culture, à l'idée d'homme et d'humanité, à des idéaux, des valeurs et des savoirs, à l'idée d'école et d'éducation. Posons la question sans détour : est-il possible de se saisir de cette culture pour en faire un usage éducatif? Nous nous proposons, dans le présent article, d'examiner quelques traits caractéristiques de la culture numérique, comprise ici comme un ensemble de contenus, de pratiques et d'activités culturels (jeux vidéo, jeux en réseau, réseaux sociaux, Facebook, Twitter) qui lui donne une configuration particulière (Blais, Gauchet et Ottavi, 2014), et nous le ferons en ayant pour contrepoint quelques traits de la culture scolaire, de manière à mettre en évidence à la fois leur différence et leur complémentarité... leur conflit probable. Et quoi qu'il advienne de leurs épousailles contrariées, une chose nous paraît au moins certaine : un travail de deuil mais également d'invention est inévitable, un patient travail pédagogique que les enseignants peuvent faire si on leur donne du temps, de l'air et de l'espace pour se former, pour nommer les problèmes, pour réfléchir et coopérer. Alors quels sont, justement, les traits distinctifs de la culture numérique?

La rapidité est évidemment le premier trait qui saute aux yeux. Tout est accessible, partout et en tout temps, par un simple mouvement de l'index. On se rappellera la formule percutante de Michel Serres dans

*Petite Poucette* (2012) : « Que transmettre? Le savoir. Le voilà, partout sur la Toile, disponible, objectivé. Le transmettre à tous? Désormais, tout savoir est accessible à tous. Comment le transmettre? Voilà, c'est fait ». La culture numérique, c'est la culture de l'accessibilité, la culture du temps court, une culture qui nous épargne bien des détours, une culture efficace et très utile. Nous écrivons désormais devant l'écran, armé de dictionnaires électroniques et d'outils de correction, branché sur des bibliothèques et des sites de grande qualité. Mais rien de cela n'écrit à notre place, rien de cela ne pense à notre place, rien de cela ne nous dispense de l'effort et du temps nécessaire pour écrire. L'écriture, la réécriture, la lecture, la réflexion, la culture de l'écrit et la raison discursive, bref, la culture scolaire, c'est la culture du temps long. Culture du temps court, culture du temps long : il nous vient à l'esprit la « twittérature » qui, pour autant qu'elle vise la qualité littéraire, nous paraît représentative d'une pédagogie inventive qui peut travailler sur ces deux versants de la culture et à partir des outils qu'utilisent déjà les jeunes.

Deuxième trait, incontournable, la culture numérique « est inséparable de l'éducation par les pairs » (Tisseron et Stiegler, 2009, p. 40). Serge Tisseron et Bernard Stiegler le rappellent : « Internet est une société des liens. Les émotions et la pensée circulent entre les individus indépendamment de leur corps. Avec Internet, la pensée est moins dans la tête que jamais » (p. 42). Puis il ajoute, « elle n'est plus verticale, elle est horizontale » (p. 40). Internet réalise donc, d'une certaine manière, une vieille espérance de la modernité, celle qu'annonçait déjà Descartes, l'égalité de tous par rapport au savoir. Et *Wikipédia*, à cet égard, en est une remarquable illustration. Mais cette conquête prodigieuse ne devrait pas nous faire oublier ou nous masquer une donnée anthropologique fondamentale : naître, c'est entrer dans un monde qui est déjà là, sous la forme d'outils, de mots, de concepts, de règles, de normes, de pratiques, de théories qui préexistent à chacun et qui constituent le support, le cadre et la trame de toute subjectivation possible (Charlot, 1997; Forquin, 1989). Il nous est arrivé à plusieurs reprises de faire l'expérience de ce que nous pourrions appeler la verticalité : des savoirs bien constitués, de belles démonstrations mathématiques, des œuvres artistiques, littéraires ou philosophiques qui donnent le sentiment de la grandeur et de dépassement. Il faut aussi souhaiter pour les jeunes des expériences verticales, des rencontres fortes avec des œuvres fortes, celles qui ne vous laissent pas intacts et qui vous tirent vers le haut. Et ces expériences alternent entre des moments avec les autres et des moments de solitude.

Troisième trait. À regarder les jeunes autour de nous, face à plusieurs écrans simultanément, devant plusieurs fenêtres en même temps, combinant textes, images, sons, musiques, hyperliens, et capables, de surcroît, de réaliser plusieurs tâches à la fois, nous trouvons bien là un autre trait de la culture numérique, ce que Serge Tisseron et Bernard Stiegler appellent le « à la fois, à la fois », et que nous appelons une culture de la juxtaposition. Nous n'opposons pas à cette culture la ritournelle habituelle qui consiste à la rejeter sous prétexte qu'on ne peut faire à la fois deux choses et les faire bien. Nous ignorons ce que les jeunes sont véritablement en mesure de faire et ce qu'ils pourront faire à l'avenir, et nous l'ignorons parce que nous sommes fondamentalement issus de la culture du livre et que nous sommes bien incapables, malgré tous nos efforts, de faire deux choses en même temps. Mais le contrepoint qui nous paraît nécessaire d'apporter à cette culture de la juxtaposition, et que l'école est particulièrement apte à faire pour autant qu'elle en ait encore clairement conscience, *a fortiori* dans un monde où prolifère l'information, c'est bien une culture de l'intégration. Un ensemble d'informations disparates, une juxtaposition des choses apprises n'a jamais fait une culture. Il n'y a pas de culture sans une intégration des informations. Intégrer, cela veut dire, essentiellement, faire des liens, donner du sens.

Nous en venons au dernier trait en rappelant les mots de Michel Serres : « Que transmettre? Le savoir. Le voilà, partout sur la Toile, disponible, objectivé ». Outre que l'on peut s'interroger à bon droit sur le savoir que l'on trouve sur la Toile, et qui prend souvent la forme d'informations pléthoriques et dispersées, la vraie question demeure : comment passe-t-on d'informations trouvées sur la Toile, accessibles dans des banques de données, à des informations qui ont du sens pour un sujet donné, qui répondent à ses interrogations, à ses questions et ses préoccupations, à ses intérêts et ses attentes de sens? Ce qui est ici en jeu, c'est bien l'abîme qui sépare l'information de la signification, d'un côté la compréhension humaine comprise comme traitement de l'information selon la métaphore computationnelle, de l'autre une approche que nous appelons volontiers culturelle, selon laquelle comprendre c'est donner du sens à ses expériences en interaction avec les autres et son milieu culturel. Plus que jamais nous avons accès à toute l'information voulue et à des sites exceptionnels; l'être humain n'a jamais eu à sa disposition autant d'informations, mais cette avancée remarquable n'abolit pas à notre avis la nécessaire médiation pédagogique qui consiste à leur donner du sens pour les élèves.

Un mot pour finir. On connaît sans doute les mots de la philosophe Hannah Arendt : l'enseignement est par nature tourné vers le passé, enseigner suppose un immense respect du passé. Sous cet éclairage, nous pensons qu'on ne comprendrait pas très bien l'école, plus encore, on la condamnerait à disparaître si on ne comprenait pas qu'elle vit dans une temporalité bien à elle, « faite de rapport au passé, d'anticipation raisonnée du futur » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2014) et de lenteur dans la transformation de ses pratiques. C'est à cette condition qu'elle s'ouvre à l'avenir et fabrique du nouveau.

## Références

Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.

Tisseron, S. et Stiegler, B. (2009). *Faut-il interdire les écrans aux enfants?* Paris : Mordicus.

## Pour citer cet article

Simard, D. et Cardin, J.-F. (2015). Enseigner... ou les épousailles contrariées. *Formation et profession*, 23(3), 120-122.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a67>

## CHRONIQUE • Éthique en éducation

Dans les textes légaux concernant le droit et l'éthique des enseignants, la question de la confiance est centrale. Il semble que les enseignants doivent agir en toutes situations pour conserver la confiance des élèves, de leurs parents, des membres de leur direction scolaire et du public en général. Les juges utilisent régulièrement l'argument de la perte de confiance pour justifier une sanction contre un enseignant. Par exemple, dans une cause récente, un juge souligne que la confiance des parents serait grandement ébranlée s'ils devaient apprendre que la commission scolaire a embauché un enseignant qui a été condamné pour trafic de stupéfiants, alors que, soutient-il, la consommation d'alcool et de stupéfiants est un problème social de première importance et un facteur de décrochage scolaire. Dans une autre cause, le juge déclare qu'une enseignante ne pourra réintégrer ses fonctions, puisque le lien de confiance avec son employeur a été entièrement brisé à la suite des vols qu'elle aurait commis.

Dans une célèbre cause qui date de 1996, Yves Audet, un enseignant d'éducation physique du niveau secondaire a été accusé d'avoir touché à des fins d'ordre sexuel, en contravention de l'alinéa 153(1)a du *Code criminel*, une adolescente qui avait l'âge du consentement. Dans cette cause, les juges devaient déterminer si l'enseignant Audet était en position d'autorité et de confiance lorsqu'il a couché avec une élève à qui il avait enseigné durant les vacances estivales. Les juges de la Cour suprême du Canada ont considéré que l'enseignant était en position d'autorité et de confiance sur la jeune élève du fait qu'il allait lui enseigner de nouveau. Selon les juges du plus haut tribunal du pays, « [...] il n'existe aucune circonstance pertinente à la qualification de la nature de la relation entre

l'enseignant et l'adolescente qui soit susceptible de soulever un doute raisonnable dans l'esprit du juge des faits quant à la *situation de confiance dans laquelle l'enseignant se trouvait vis-à-vis de l'adolescente*. Même si l'incident a eu lieu lors des vacances d'été, ces vacances venaient de débiter et les circonstances indiquent que l'enseignant allait de nouveau enseigner à l'adolescente. *Il était donc tout au moins en situation de confiance vis-à-vis de celle-ci*. Notre Cour est donc justifiée d'exercer le pouvoir que lui confère le par. 686(4) du *Code criminel* de casser le verdict d'acquiescement prononcé par le juge du procès et d'y substituer un verdict de culpabilité puisque n'eût été l'erreur de droit commise par ce dernier, il est évident que l'enseignant aurait été déclaré coupable. Le juge du procès a d'ailleurs tiré toutes les conclusions nécessaires pour justifier un verdict de culpabilité [...] » ([1996] 2 R.C.S. R. c. Audet, c'est nous qui soulignons). Les juges de la Cour suprême infirmeraient avec ce verdict les décisions de non-culpabilité provenant de la Cour d'appel du Nouveau-Brunswick et de la Cour du Banc de la Reine de la même province. Cinq juges de la plus haute cour du Canada ont soutenu – deux juges étaient dissidents<sup>1</sup> –, que du fait de leur situation de confiance, les enseignants doivent prêcher par l'exemple et ils donnent l'exemple autant par leur conduite en dehors des salles de cours que par leur prestation dans celles-ci (cf. Jeffrey, 2013).

Le thème de la confiance est suffisamment important dans l'éthique et le droit des enseignants pour qu'on y porte notre attention. Dans les trois causes citées, les juges considèrent, d'une part, que les enseignants sont présumés en position de confiance face aux élèves, et d'autre part, qu'ils doivent agir pour conserver cette confiance. Dans ce texte bref, nous désirons explorer ce thème de la confiance en lien avec la conception émancipatrice de l'éthique que nous privilégions.

## Confiance

Il n'est pas difficile de montrer, par des exemples, que la confiance joue un rôle fondamental en éthique. Un enfant fait entièrement confiance à ses parents et ces derniers doivent faire complètement confiance aux enseignants. Lorsque dans un milieu de travail les collègues se font confiance, chacun peut, sans hésiter, remettre à n'importe lequel une lettre importante à mettre à la poste. Mais avons-nous le courage moral de remettre une lettre importante à un étranger afin qu'il la mette à la poste? La confiance concerne les sentiments. Nous devons nous sentir en confiance avec autrui pour lui demander un tel service. Mais la confiance relève aussi d'une rationalité particulière qui s'apparente à un calcul de probabilité. Nous nous demandons si nous pouvons faire confiance à tel ou tel individu. Nous calculons, à l'aune de nos expériences personnelles, de la situation, du contexte et du visage de cet individu qui nous est étranger, si nous pouvons lui faire confiance. Il va de soi qu'il est plus facile de faire confiance à un inconnu qui partage notre culture qu'à un individu rencontré dans un pays que nous visitons. Aussi, les normes de sécurité varient d'une société à une autre. Nous savons qu'on ne peut faire confiance à un chauffeur de taxi à New Delhi. Il ne vous amènera pas à votre destination directement. Chacun apprend, par ses propres expériences, mais aussi en entendant les expériences des uns et des autres, qu'on ne peut accorder sa confiance d'une manière égale à toutes personnes.

Les personnes autour de soi, autant les familières que les étrangères, sont considérées comme fiables lorsque nous sommes assurés de leur honnêteté ou lorsque nous pouvons nous abandonner à elles. L'engagement éthique d'une personne garantit la confiance. Lorsqu'il n'est plus possible de faire confiance à un ami ou à un amoureux, alors la relation éthique est mise en péril. Par ailleurs, la vie



morale disparaît dans les sociétés en guerre puisqu'il faut bien se méfier du voisin qui a peut-être adhéré au clan ennemi. Si on ne peut faire confiance à son propre père ou à ses propres frères sans les surveiller de près, alors la familiarité, la complicité, la convivialité, la solidarité et la sécurité s'avèrent impossibles à partager. Nous ne pouvons devenir des personnes éthiques que dans des liens de confiance (Watier, 2008). Nul enfant ne serait capable de vie morale s'il n'était éduqué dans un milieu social qui suppose des liens de confiance.

## Les éthiques et les libertés

Même si les éthiques<sup>2</sup> sont plurielles, toutes s'intéressent aux régulations des libertés individuelles (Canto-Sperber, 2001). Dans les sociétés démocratiques comme la nôtre, nous jouissons de plusieurs libertés que ne connaissaient pas les générations antérieures. Pensons notamment à la liberté acquise par les femmes d'accéder à tous les programmes universitaires. Nos chartes, qui n'ont pas encore un demi-siècle d'existence, ratifient des libertés individuelles qui touchent notamment aux convictions religieuses, à l'expression des idées et à l'orientation sexuelle. Nous possédons des libertés qui font l'envie d'individus qui habitent dans des pays qui tolèrent le racisme, le sexisme et l'homophobie. Mais ces libertés chèrement acquises ont des assises fragiles. Elles doivent être protégées par des institutions démocratiques. En même temps, chaque individu doit apprendre à les connaître, à les utiliser avec sagesse et à les assumer. Une liberté ne pourrait conférer un pouvoir absolu à un individu. Par exemple, on ne pourrait user de sa liberté d'expression sans considérer autrui. Nous jouissons tous des mêmes libertés. Nos libertés commencent là où celles des autres commencent, et s'arrêtent là où celles des autres s'arrêtent. Nous sommes tous libres en même temps. Nous sommes tous égaux en dignité. C'est pourquoi nous devons apprendre à partager nos libertés avec autrui. C'est en ce sens que l'éthique concerne les régulations des libertés individuelles. Si les libertés n'étaient pas régulées, les plus forts pourraient abuser des plus faibles.

Les conceptions de l'éthique se singularisent habituellement par leur position sur : 1. La reconnaissance des libertés individuelles; 2. L'éducation des individus au sujet de ces libertés et 3. Leurs limitations. Une éthique propose des maximes, des valeurs, des normes, des devoirs, des règles qui signalent aux individus que leurs libertés ne sauraient être sans limites. À côté de l'éthique, les libertés individuelles sont limitées par diverses autres règles issues des mœurs, des us et coutumes, du droit, des pouvoirs politiques et de la religion. Or, les règles de l'éthique se distinguent des autres du fait qu'elles s'établissent sur la reconnaissance de l'autonomie morale<sup>3</sup> des individus et sur la confiance qu'on leur accorde. Cette confiance s'appuie sur une gageure ou une présomption que chacun a appris à bien se conduire<sup>4</sup>. À cet égard, nous présumons que nous pouvons leur faire confiance. Par exemple, nous présumons que la personne que nous rencontrons dans la rue ou sur un site web ne nous veut pas de mal. Il y a là une gageure, car nous ne pouvons jamais en avoir la totale certitude. Mais nous préférons y croire, sinon la vie en société serait intenable. Nous préférons d'emblée faire confiance aux individus. Lorsqu'une personne que vous fréquentez depuis quelques semaines vous déclare son amour, vous prenez le risque de la croire. Nous présumons que le serveur au restaurant ne va pas abuser de notre confiance en nous trompant sur le coût du repas. Nous présumons que le chauffeur de taxi ne prend pas de détours pour augmenter son salaire. Bien évidemment, le niveau de confiance pourra varier selon les situations, les contextes et les personnes en présence. Mais nous devons reconnaître que la confiance mutuelle

est préalable aux relations éthiques émancipatrices. Lorsque les liens de confiance sont brisés, alors l'éthique tend à devenir contraignante, et même oppressante. La méfiance s'installe, les positions se contractent, les communications deviennent plus acerbes, chacun se surveille.

Les étudiants, en début d'année scolaire, présument qu'ils peuvent faire confiance à leurs enseignants. Les enseignants présument que leurs étudiants se conduiront selon les normes de l'éthique universitaire. Lorsque la confiance règne, les régulations éthiques émancipatrices s'imposent d'elles-mêmes. Les étudiants s'attendent à ce que les enseignants agissent avec bienveillance et équité, et les enseignants s'attendent à ce que les étudiants ne trichent pas, ne mentent pas et ne les trompent pas. Lorsqu'on ne se fait plus du tout confiance, les régulations éthiques ne suffisent plus. Il faut alors faire appel aux régulations politiques et juridiques.

## Éthique contraignante et éthique émancipatrice

Les règles de l'éthique se sont constituées historiquement autour de deux grandes orientations : 1. Celles qui encadrent le « savoir-vivre-ensemble » (civisme, civilité, politesse, sécurité, etc.) dans des institutions justes et 2. Celles qui encadrent les conduites individuelles. La première orientation touche aux questions de justice, alors que la seconde concerne la vie bonne (Ricœur, 1990). Or, le thème de la confiance est commun à ces deux orientations, et peut même servir de critère pour différencier les éthiques contraignantes et les éthiques émancipatrices. Habituellement, les tenants des éthiques contraignantes accordent peu de confiance aux individus, alors que les tenants des éthiques émancipatrices leur accordent une grande confiance. L'éthique humaniste<sup>5</sup> dans laquelle nous nous inscrivons se veut émancipatrice. Elle est fondée sur l'égalité de valeur des êtres humains en dignité et sur la confiance mutuelle. C'est une éthique qui reconnaît aux individus beaucoup de libertés et de responsabilités. Elle est aux antipodes des éthiques contraignantes qui sont arrimées sur des logiques de domination des individus. Ces dernières cherchent à limiter leurs libertés, à contrôler leur agir et même à les asservir. Elles se justifient en s'appuyant sur la difficulté, sinon l'impossibilité de faire confiance aux individus. Par conséquent, ces éthiques se servent de la méfiance pour légitimer l'assujettissement, l'asservissement et l'oppression.

## La liberté de conscience et autonomie morale

Soulignons enfin, pour préciser notre conception émancipatrice de l'éthique, que la liberté de conscience (pouvoir penser et agir autrement) est la condition cognitive de la vie morale. L'activité morale suppose une liberté de conscience qui, peu à peu, affirme et défend ses valeurs et ses convictions d'une manière responsable. La moralité, c'est-à-dire la capacité d'agir moralement, consiste à établir un choix, une décision ou une action sur un critère moral et à en assumer la responsabilité. L'autonomie morale, pour le dire brièvement, renvoie à la capacité de l'individu de trouver des ressources en lui-même pour agir avec dignité et responsabilité. L'individu moralement autonome n'attend pas qu'on lui dise ce qu'il peut faire de bien, il en prend l'initiative.

En termes de développement cognitif, l'acquisition de la liberté de conscience, de l'autonomie morale et de la capacité de responsabilité sont préalables à la reconnaissance des libertés individuelles (expression, pensée, conviction, association, déplacement, travail, etc.). On ne pourrait reconnaître à

des enfants des libertés individuelles pour lesquelles ils ne pourraient être responsables. La liberté de conscience est un acquis dans l'évolution de l'homo sapiens, mais son apprentissage et son usage sont des phénomènes culturels (Ogien, 2011). En effet, nous ne naissons pas avec une claire connaissance de notre pouvoir d'agir librement et de nos responsabilités. Cette connaissance nous est transmise au cours de notre éducation et chacun de nous en expérimente le cadre et les limites. Les enfants doivent donc être socialisés et éduqués aux libertés individuelles reconnues par leur société. Cette possibilité de se voir confier des libertés individuelles entraîne de facto des responsabilités. Dans toutes les sociétés humaines, les enfants deviennent complètement responsables de leurs actes lorsqu'ils atteignent l'âge adulte ou lorsqu'ils passent avec succès, selon les rites traditionnels, des épreuves initiatiques. Avant l'âge de la maturité, on leur reconnaît peu de libertés individuelles puisqu'ils ne sont pas encore aptes à les assumer. En fait, on les déclare autonomes moralement lorsqu'ils sont réputés capables d'assumer les libertés reconnues aux individus de leur société.

## Conclusion

En somme, nous inscrivant dans une tradition humaniste, notre éthique émancipatrice présuppose, au point de vue sociopolitique, la confiance mutuelle, et au point de vue cognitif, la liberté de conscience et l'autonomie morale de chaque individu. Une telle éthique, plutôt que de contraindre, invite chacun à se conduire avec dignité et d'une manière responsable dans la conduite de sa vie. En effet, une éthique qui vise l'émancipation ne supporte pas les contraintes moralisatrices. Elle ne pourrait utiliser la peur, le chantage et la menace. Elle ne peut que lancer des invitations à tout un chacun afin qu'ils se conduisent de la meilleure façon possible compte tenu des contextes. Dans le monde scolaire, cette invitation prend le sens de mettre de l'avant des valeurs de respect, de bienveillance, d'équité, de justice, de réserve, de responsabilité, et bien d'autres, qui vont guider et orienter le travail des enseignants.

Les enseignants, sensibles à cette éthique, sont invités – et non pas contraints – à se conduire de manière à conserver la confiance des étudiants, des parents, des collègues, des membres de la direction et du public. Ils montrent qu'ils sont dignes de confiance lorsqu'ils agissent, en toutes situations éducatives, avec compétence. Cela signifie qu'ils peuvent expliquer leurs décisions et leurs actions à l'aune des savoirs établis de leur profession. Voilà pourquoi on peut leur faire confiance.

## Notes

- 1 L'argument de leur dissidence est le suivant : la Cour aurait dû prouver le lien de confiance et d'autorité étant donné que les élèves n'entretiennent pas univoquement le même type de lien avec leurs enseignants.
- 2 Nous ne distinguons pas ici l'éthique et la morale puisque ces deux concepts sont passablement synonymes dans l'histoire de la philosophie. En fait, on associe souvent la morale à des contraintes extérieures à l'individu et l'éthique à la conduite personnelle de sa vie. Mais il s'avère que les nouvelles éthiques (environnement, affaires, journalisme, recherches, etc.) proposent autant de contraintes que les vieilles morales religieuses.
- 3 Au Québec, l'âge de la pleine autonomie morale est 18 ans. Avant cet âge, un jeune n'est pas reconnu entièrement responsable de ses actes. On considère qu'il est encore en apprentissage. C'est pourquoi il n'est pas jugé et sanctionné comme un adulte.
- 4 Les régulations politiques et juridiques s'appuient également sur l'autonomie morale, mais minimisent la présomption à bien se conduire. C'est pourquoi elles utilisent la répression (radar routier, amendes et contraventions, emprisonnement, etc.). Il n'y a pas de sanction directe en éthique. Si une personne ment et qu'elle est la seule à le savoir, elle pourra uniquement se sentir coupable, infidèle ou traître. Lorsqu'une personne découvre qu'on lui a menti, elle pourra être fâchée, déçue et frustrée. Elle pourra nier le menteur. Mais il n'y a pas d'autres sanctions, à moins de croire aux sanctions métaphysiques du ciel.
- 5 Nous référons à un humanisme libéral laïque qui affirme son indépendance à l'égard des injonctions religieuses, des doctrines issues de la révélation et des croyances surnaturelles.

## Références

- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29. Repéré à [http://www.formation-profession.net/files/numeros/6/v21\\_n03\\_189.pdf](http://www.formation-profession.net/files/numeros/6/v21_n03_189.pdf)
- Ogien, R. (2011). *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine*. Paris : Grasset.
- Watier, P. (2008). *Éloge de la confiance*. Paris : Belin.

## Pour citer cet article

- Jeffrey, D. (2015). Éthique enseignante et confiance. *Formation et profession*, 23(3), 123-128.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a68>

# Les dimensions motivationnelles associées aux valeurs : leurs rôles dans la transition identitaire des enseignants en formation professionnelle

Andréanne Gagné   
Université du Québec à Chicoutimi

doi:10.18162/fp.2015.a69

## CHRONIQUE • Recherche étudiante

### Problématique

Transmetteurs de connaissances, d'habiletés, mais aussi de culture, les individus qui choisissent de devenir enseignants en formation professionnelle (FP) se trouvent au cœur de la formation des travailleurs des métiers spécialisés et semi-spécialisés au Québec (Deschenaux et Roussel, 2010; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Alors qu'ils opèrent la transition du métier qu'ils occupent vers son enseignement dans les centres de formation professionnelle, l'importance de l'expérience et de l'identité de métier sont des caractéristiques reconnues comme base de leur enseignement (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2010). Toutefois, qu'en est-il des valeurs héritées de la carrière initiale et des motivations qu'elles sous-tendent? Il est dit que les valeurs se consolident à travers les expériences antérieures motivant les comportements, les attitudes et les décisions des personnes (Schwartz, 2006). Il apparaît donc pertinent de s'y intéresser pour mieux comprendre et appuyer la phase cruciale d'insertion dans la carrière enseignante (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreroaho, 2013). Le projet de mémoire résumé dans le présent article a identifié les valeurs d'enseignants en FP. Il est décrit sous l'angle des motivations que sous-tendent ces valeurs et des rôles qu'elles remplissent dans le développement de leur nouvelle identité d'enseignant.

## Éléments théoriques

Chacune des quatre dimensions motivationnelles étudiées dans cette recherche se compose de deux ou trois valeurs présentes chez tous les individus à des niveaux variables (Schwartz, 2006). Ces dimensions ont été associées aux dynamiques identitaires relevées dans les travaux de Perez-Roux (2011). Les dimensions, tout comme les dynamiques, s'opposent deux à deux : entre soi et autrui et entre continuité et changement. Ainsi, la dimension motivationnelle de l'affirmation de soi orientée vers les intérêts individuels, la réussite personnelle et la domination s'oppose à celle du dépassement de soi axée sur le bien-être et l'intérêt des autres. Aussi, les dimensions d'ouverture au changement et de continuité expriment la contradiction des valeurs motivant l'indépendance de la pensée, de l'action et des sensations, avec celles de maintien de l'ordre, d'autolimitation et de préservation du passé. Enfin, les valeurs comprises dans une même dimension demeurent, elles, compatibles. C'est-à-dire qu'elles n'entrent pas en conflit lorsque simultanément activées par une situation, contrairement à leurs opposées.

## Méthodologie

Les choix méthodologiques effectués ont mené à la mise en œuvre d'une recherche qualitative/compréhensive (Pourtois et Desmet, 2009). Une douzaine d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants en FP cumulant de l'expérience dans leur métier d'origine et en enseignement ont été réalisées afin d'échanger sur leurs représentations d'eux-mêmes et sur leurs visions du métier d'origine et de l'enseignement. Ces entrevues ont été soumises à une démarche d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) afin d'extraire les principales valeurs des enseignants.

## Résultats

L'analyse des valeurs et des dimensions motivationnelles issues des propos des enseignants a permis de dégager certains constats quant à leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité enseignante, dont voici les principaux :

[#] Les valeurs de bienveillance, d'universalisme, d'autonomie, de stimulation et d'hédonisme relatif à la quête du plaisir d'autrui motivent l'ouverture au changement et le dépassement de soi. Elles remplissent un rôle catalyseur dans la transition vers une identité professionnelle d'enseignant. Elles favorisent des prises de décisions pour répondre au nouveau rôle et donc susceptibles de faire évoluer les représentations que l'individu entretient de lui-même et de sa nouvelle profession à travers ses actions, ses attitudes et ses comportements dans l'interaction.

[#] Les valeurs de tradition, de conformité, de sécurité, de pouvoir, de réussite et d'hédonisme lié à la recherche du plaisir pour soi favorisent la continuité et l'affirmation de soi. Elles occupent plutôt un rôle modérateur dans la dynamique de transition identitaire. Elles incitent l'individu à perpétuer la manière dont il abordait son rôle et son travail dans son ancien métier, régulant ses possibilités de transformation en cherchant à maintenir l'équilibre connu jusqu'au moment de bifurquer vers l'enseignement.

Ainsi, l'importance de chaque valeur issue de la carrière initiale varie chez les enseignants ce qui se traduit par des nuances entre les quatre dimensions motivationnelles. Celles-ci apparaissent fondamentales dès la bifurcation vers l'enseignement et s'expriment par les motivations à entreprendre la carrière enseignante, l'attitude face aux défis, l'orientation des décisions pédagogiques et la perception du rôle occupé auprès des élèves et des collègues, jusqu'aux aspirations futures.

## Conclusion

Ce projet de maîtrise, qui se limite au secteur professionnel, a permis de dégager les rôles fondamentaux des valeurs pendant la période d'insertion dans la profession enseignante ainsi que l'incidence des dimensions motivationnelles sur le développement d'une identité d'enseignant. Ces constats enrichissent ceux de Balleux (2006) qui affirment que cette transition n'est pas fortuite et s'inscrit dans un parcours de vie. De plus, appréhender les motivations liées aux valeurs peut conduire à développer des modalités d'accompagnement plus efficaces en formation initiale ou continue, comme le recommande Perez-Roux (2011). Les retombées d'une insertion professionnelle réussie (Mukamurera et al., 2013) et de la construction d'une identité d'enseignant (Perez-Roux, 2011) se révèlent ainsi déterminantes pour la persévérance des enseignants, mais aussi pour les travailleurs de demain qu'ils côtoient quotidiennement et dont ils assurent la formation.

## Références

- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48. Repéré à <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/183524>
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire. *Pensée plurielle*, 2012/2(24), 131-143. <http://dx.doi.org/10.3917/pp.024.0131>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, E(299), 13-35. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, (11), 39-54. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2009). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. <http://dx.doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., . . . Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029393>

## Pour citer cet article

- Gagné, A. (2015). Les dimensions motivationnelles associées aux valeurs : leurs rôles dans la transition identitaire des enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 23(3), 129-131. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a69>

# La formation pratique des enseignants : regards croisés sur l’Afrique, l’Amérique et l’Europe

Thierry **Karsenti**  
Université de Montréal

Michel **Lepage**  
Université de Montréal

---

## hroniques internationales Spécial formation pratique

Les dernières décennies ont vu apparaître des changements majeurs dans les pratiques d’enseignement et dans les paradigmes qui les sous-tendent. Comment la formation des enseignants, et en particulier la formation pratique, a-t-elle su répondre aux attentes des nouvelles approches préconisées? Réunis autour de thèmes unificateurs sur la formation pratique des enseignants, les participants à ce symposium tenteront de tracer les grandes lignes des principaux axes privilégiés par la formation des enseignants du primaire et du secondaire dans leur système d’éducation respectif. Les types de parcours proposés aux futurs maîtres ainsi que les liens théorie-pratique mis de l’avant dans leur formation seront présentés. Une place importante sera faite à l’organisation générale des stages et aux éléments liés à l’accompagnement des stagiaires, au choix et à la formation des accompagnateurs, à leur formation ainsi qu’à leur rôle dans l’évaluation. Dans ces chroniques de *Formation et profession*, nous avons cherché à réunir des textes de chercheurs et de praticiens de trois continents dans le but d’encourager des échanges qui permettront de faire ressortir les principaux atouts des divers types de formation pratique, mais aussi les défis auxquels ils sont confrontés.



# La formation pratique des enseignants : regard sur le système mexicain

Flor Lizbeth **Arellano-Vaca**  
Université de Montréal

## hronique internationale

### Introduction

L'éducation basique au Mexique est obligatoire (maternelle, de 3 à 5 ans; primaire, de 6 à 11 ans et secondaire, de 12 à 15 ans). La formation des enseignants de niveau basique est une responsabilité des écoles normales qui sont des institutions éducatives du niveau supérieur gérées par le Secrétariat de l'Éducation publique (SEP) du Mexique. Le parcours de formation pratique constitue un élément de base de la formation des futurs enseignants. Les acteurs qui font l'accompagnement chez les stagiaires sont le superviseur à l'école normale et l'enseignant à l'école où se déroulent les stages.

Dans cet article, nous présentons la description générale du système éducatif mexicain, l'organisation de la formation pratique des enseignants, c'est-à-dire comment se distribuent les stages pendant le parcours professionnel à l'école normale. Aussi, nous traitons de l'importance de la réflexion pendant l'accompagnement et finalement nous mettrons l'accent sur les défis liés à la formation pratique des enseignants.

### Description du système éducatif mexicain

Au Mexique, l'éducation basique compte trois niveaux : la maternelle, l'école primaire et le secondaire. Tous ces niveaux sont obligatoires, les six ans de primaire depuis 1908; le secondaire depuis 1993 et la dernière année de maternelle depuis 2002 (Robles, Escobar, Barranco, Mexicano et Valencia,

2009). La formation des élèves est basée sur une approche par compétences depuis la réforme globale de l'éducation basique de 2007 (SEP, 2007). Les caractéristiques de l'apprentissage constructiviste que cette réforme a mises en œuvre sont : collaboratif, situé dans le contexte des élèves et significatif. La réforme cherche à faire l'inclusion de la diversité et à incorporer les TIC dans le processus d'apprentissage (Ruiz Cuéllar, 2012). Les changements pédagogiques dans l'éducation basique comportent les défis suivants pour les enseignants : apprendre à planifier les cours selon l'approche par compétences et faire l'évaluation des apprentissages selon l'axe de l'évaluation formative. La formation des enseignants prend en compte les caractéristiques de l'éducation basique au Mexique, pour évaluer les démarches des étudiants pendant leurs stages à l'école.

## La formation pratique : les stages

La tradition de la formation pratique est connue comme « activité d'observation et pratique d'enseignant ». Les étudiants font la réflexion et l'analyse de leur pratique pendant le parcours professionnel autour de l'organisation de stages à l'école normale (Fariás et Ramírez, 2010).

Le stage est défini comme un ensemble d'actions, de stratégies et motifs, que le stagiaire développe pendant la mise en œuvre d'un projet éducatif, pour transformer la réalité (SEP, 2012).

Le but est de réfléchir sur l'analyse de la pratique éducative et pour l'innovation pédagogique chez les futurs enseignants. Le stage permet de faire un lien entre la théorie et la pratique, à partir des savoir-faire qui sont établis dans le programme de formation chez les enseignants. Il s'agit d'une opportunité privilégiée pour appliquer les connaissances et développer des compétences.

La durée de la formation est de huit semestres. Pendant ce temps, la participation des étudiants aux stages est progressive. La première étape consiste à faciliter la connaissance et la compréhension chez les futurs enseignants sur le contexte scolaire. De manière globale, l'accompagnement les prépare à l'intervention pédagogique dans la classe.

L'organisation des stages inclut la supervision du tuteur qui est un professeur à l'école normale et l'enseignant à l'école primaire ou secondaire. Leurs rôles pendant la formation pratique ressemblent à ceux du tuteur : donner des conseils tacites aux stagiaires; conduire la planification de stage; développer les contenus pour devenir professeur; établir la relation avec les élèves et faire l'organisation de la réflexion sur l'expérience chez les étudiants.

Dans le cadre de la formation, l'un des rôles de l'enseignant à l'école primaire ou secondaire est d'accompagner les stagiaires. Il devient un modèle d'enseignant, c'est une stratégie formative qui vise à modeler l'action (Fariás et Ramírez, 2010). Il est nécessaire que l'enseignant ait trois années d'expérience professionnelle au minimum pour recevoir un stagiaire (Sandoval, 2009).

Durant la formation pratique, l'accompagnement fait par le tuteur et l'enseignant chez les stagiaires est très important. Il s'agit de guider des actions pour une meilleure compréhension du contexte scolaire qui peut aider les étudiants à situer leur expérience pratique. L'accompagnement n'est pas prescriptif sinon formatif. Il s'agit de développer la capacité critique du futur enseignant à partir du processus réflexif.

Pendant le premier et deuxième semestre, les stagiaires font leur première expérience dans le contexte scolaire. Ils utilisent des outils comme l'observation et l'entretien avec le professeur pour connaître mieux la culture scolaire. L'accompagnement se centre sur les outils pour faire l'analyse de la pratique et bien comprendre les facteurs de l'activité éducative chez l'enseignant à l'école. Il s'agit d'un accompagnement méthodologique.

Aux troisième et quatrième semestres, les étudiants développent d'autres stratégies d'analyse de pratique comme l'observation, l'autoanalyse et le journal de bord. Ils deviennent l'assistant du professeur, en conséquence, ils commencent à faire des actions d'enseignement. L'accompagnement de troisième au sixième semestre est théorique, didactique et méthodologique. Les stagiaires font l'autoanalyse de leur pratique pédagogique pour prendre conscience de leur propre style d'enseignement.

Durant les cinquième et sixième semestres, les futurs enseignants développent des projets socioéducatifs. Ils devraient inclure des éléments conceptuels et méthodologiques pour faire une innovation pédagogique sur la base de l'analyse pratique. L'accompagnement que le tuteur et l'enseignant font avec les stagiaires leur donne confiance en eux-mêmes par rapport à leurs décisions pédagogiques pour favoriser leur autonomie professionnelle.

Pendant la dernière année de formation, c'est-à-dire les septième et huitième semestres, les stagiaires font l'articulation théorie-pratique selon les programmes de formation basique au Mexique. Il s'agit de développer des projets d'intervention éducative où ils sont les responsables de la formation chez les élèves. L'accompagnement a le but d'aider les stagiaires à devenir autonomes pendant les stages à l'école.

Le stagiaire développe les compétences professionnelles suivantes : agir de manière éthique; utiliser des outils de la recherche éducative pour améliorer sa pratique éducative; appliquer les programmes d'éducation basique; évaluer les apprentissages chez les élèves et planifier le cours en accord avec le cadre pédagogique des programmes éducatifs.

## **Analyse et réflexion sur le stage**

Tous les étudiants font l'analyse de leur pratique pendant leur formation. Il s'agit de favoriser l'autonomie professionnelle chez les stagiaires. Le produit de la réflexion éducative devient la mémoire professionnelle. Comme nous l'avons mentionné, la participation des stagiaires est progressive. L'immersion active des futurs enseignants dans le contexte scolaire leur donne un point de vue qui sera la référence pour la réflexion et l'analyse de leur pratique pour l'améliorer. Pendant les huit semestres de formation, les étudiants font la réflexion de l'analyse de la pratique. Les thèmes auxquels les étudiants réfléchissent sont : l'ambiance scolaire, les stratégies d'enseignement choisies par l'enseignant à l'école, les manières d'apprendre chez les élèves et l'utilisation des outils pédagogiques. Le tableau 1 nous montre l'organisation pratique chez les stagiaires pendant la formation des futurs enseignants.

Tableau 1.

*Organisation de la formation pratique pour les stagiaires.*

Semestre	1 <sup>er</sup> -2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup>
<b>ACTIVITÉ</b>	<b>Observer et analyser la pratique</b>	<b>Stage d'enseignement</b>	<b>Innovation éducative</b>	<b>Projets d'intervention éducative</b>	<b>Stage</b>
<b>BUT</b>	Observer pour mieux comprendre le contexte scolaire	Collaborer avec les professeurs à l'école	Appliquer des cadres conceptuels et méthodologiques pour l'innovation pédagogique	Mettre en œuvre des planifications pour améliorer la pratique	Mettre en œuvre des cours (planification, animation, évaluation), articuler la théorie et la pratique, bâtir son identité professionnelle
<b>OUTILS À APPRENDRE</b>	Grilles d'observation	Journal de bord Histoires Autoanalyse Projets d'intervention éducative	Entretiens Portfolio Vidéo	Stratégies d'apprentissage situé	Analyse de sa propre pratique éducative
<b>ACCOMPAGNEMENT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexion et critique d'analyse de la pratique</li> <li>• Élaboration des planifications éducatives</li> <li>• Autoanalyse de pratiques pédagogiques</li> <li>• Innovation pédagogique</li> </ul>				

Le parcours de stages aide à la formation de communautés d'apprentissage qui donnent l'occasion de faire des échanges entre l'enseignant, le superviseur et les stagiaires. Les enseignants montrent aux stagiaires les connaissances tacites qu'ils ont développées dans leur pratique pédagogique. L'analyse de la pratique devient l'outil pour établir la communication sur l'expérience des stages et les problématiques trouvées.

## Conclusion

L'organisation pratique pendant la formation des stagiaires demande aux enseignants des connaissances particulières, surtout de type méthodologique pour guider la réflexion et l'analyse de pratique chez les stagiaires. Bien que les écoles normales ayant une grande tradition de formation pratique, ils font aussi face à des défis, par exemple :

- a. faire l'accompagnement selon les besoins de formation des étudiants;
- b. établir une communication plus proche entre le tuteur et l'enseignant à propos de la démarche des stagiaires;
- c. systématiser l'expérience de la communauté de pratique née au cœur des expériences de stages dans les écoles;
- d. utiliser les observations des stagiaires à propos du contexte scolaire pour concevoir des recherches éducatives.
- e. établir un système qui reproduit l'organisation de communautés de pratique à l'intérieur de l'école normale entre les étudiants de tous les semestres.

## Références

- Farías, G. M. y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV (44), 141-162.
- Leyva, Y. E. (2012). La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria: El caso de una Escuela normal mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 140-158. Repéré à [http://www.rinace.net/riece/numeros/vol5-num1\\_e/art10\\_hm.html](http://www.rinace.net/riece/numeros/vol5-num1_e/art10_hm.html)
- Robles, H., Escobar, M., Barranco, A., Mexicano, C. et Valencia, E. (2009). La eficacia y eficiencia del sistema educativo mexicano para garantizar el derecho a la escolaridad básica. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(4), 48-77. Repéré à <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art3.htm>
- Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma integral de la educación básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, 15(1), 51-60. Repéré à [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335398629.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf)
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13(1), 183-194.
- Secrétariat de l'Éducation publique (SEP). (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México : SEP. Repéré à [http://www.oei.es/quipu/mexico/programa\\_sectorial\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf)
- Secrétariat de l'Éducation publique (SEP). (2012). *El trayecto de Práctica profesional : orientaciones para su desarrollo*. México : DGESEPE.

# La formation pratique des enseignants : le cas du système béninois

Serge Armel **Attenoukon**  
Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

## ronique internationale

### Introduction

« Comme dans tout système éducatif national, l'enseignant béninois reste un acteur central dans la transmission des savoirs » (UNESCO-BREDA, 2011, p. 72). Il doit disposer d'une bonne formation académique et d'une bonne formation professionnelle visant à le préparer au métier d'enseignant (UNESCO-BREDA, 2011), avec comme enjeu la capacité à dispenser des enseignements de qualité. D'où l'importance d'une formation professionnelle requise susceptible de le doter des compétences nécessaires pour délivrer un enseignement de qualité.

Au Bénin, les écoles normales d'instituteurs (ENI) assurent la formation des enseignants de la maternelle et du primaire. Les écoles normales supérieures (ENS) forment les enseignants du secondaire. Ces formations ont, l'une comme l'autre, un volet théorique et un volet pratique.

Force est de noter que depuis 2001, le secteur de l'éducation est placé sous la tutelle de quatre ministères<sup>1</sup> qui ont connu plusieurs mutations dans leurs dénominations, leurs attributions et leur organisation (RESEN-Bénin, 2008). Avec une telle fragmentation dans la gouvernance du

---

1 Il s'agit en l'occurrence du ministère des Enseignements maternel et primaire (MEMP), du ministère de l'Enseignement secondaire et de la Formation technique et professionnelle (MESFTP), du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) et du ministère de la Culture, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MCAPLN).

système éducatif, il apparaît utile de porter un regard critique sur la formation des enseignants, plus particulièrement, la formation pratique vue comme un indicateur majeur de la qualité d'une formation professionnelle.

À partir d'une méthodologie holistique et documentaire, des entretiens auprès de cinq anciens élèves instituteurs (ENI Dogbo), de deux conseillers pédagogiques du secondaire, d'un responsable des stages et de celui de la scolarité de l'ENS (Porto-Novo), nous ambitionnons de présenter les contours du volet pratique de ces formations en mettant en relief ses particularités sans occulter les principaux défis qui pourraient en résulter.

## **1. Vue d'ensemble du système béninois de formation pratique des enseignants**

Les caractéristiques du système béninois de formation pratique des enseignants peuvent se résumer, d'une part, en une gouvernance décentralisée des formations (pôle Enseignements maternel-primaire [EMP] différent du pôle Enseignement secondaire général [ESG] et Enseignement technique et de formation professionnelle [ETFP]) et, d'autre part, en une dualité de régime (formation initiale et formation continue).

### **1.1 Une gouvernance décentralisée des formations**

- Les Écoles normales d'instituteurs (ENI) (n = 5) forment pour les enseignements maternel et primaire (EMP);
- Les Écoles normales supérieures (ENS) (n = 2) et l'École normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) (n = 1) forment pour l'enseignement secondaire général (ESG) et l'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP).

#### **1.1.1 L'organisation de la formation pratique des enseignants de la maternelle et du primaire : une dualité de pôle**

### **ENI : cheville ouvrière de la formation initiale**

Cette formation concerne des élèves instituteurs adjoints (formation au CEAP) ou des élèves instituteurs (formation au CAP) directement recrutés dans les ENI (Abomey, Dogbo, Porto-Novo, Allada, Djougou) par l'État sur concours ou sur étude de dossiers, niveau BEPC pour les premiers et niveau BAC pour les seconds. Cette formation qui se déroule dans les ENI dure deux ans. Elle fait suite à un volet théorique où les sciences cognitives, la didactique, la pédagogie générale, la pédagogie appliquée, etc. préparent l'élève au volet pratique. Ici, chaque année et pendant trois mois de la dernière année, l'élève est mis en stage dans une école. Contrairement au stagiaire en formation continue, l'élève stagiaire est placé en tutorat sous la tutelle d'un titulaire avec qui il partage la gestion de la classe durant son stage. C'est le tuteur qui assure sa formation pratique, ainsi que décrite ci-dessous au sujet de la formation continue. Son examen pratique se déroule exactement comme pour l'enseignant en formation continue. Le tableau 1 présente le synopsis de la formation pratique dans les ENI.

Tableau 1

*Synopsis des stages dans les ENI (formation initiale).*

Année de formation	Type de stage	Durée	Supervision
1 <sup>re</sup> année	Stage d'immersion	15 jours	Directeur d'école; Conseillers pédagogiques et inspecteurs.
	Stage d'initiation	1 mois	Directeur d'école; Conseillers pédagogiques et inspecteurs.
	Stage administratif	1 semaine	Directeur d'école; Conseillers pédagogiques et inspecteurs.
2 <sup>e</sup> année	Stage de professionnalisation	Toute une année scolaire	Directeur d'école; Conseillers pédagogiques; responsables d'unité pédagogique et inspecteurs.

Source : Entretien (mai, 2015) auprès d'anciens élèves instituteurs de la promotion 2009-2011 de l'ENI Dogbo.

Si la typologie des stages semble adéquate, peut-on en dire autant des durées qui y sont consacrées. Elles semblent, sans contexte, courtes ou insuffisantes au regard de la grille appliquée, à ces mêmes niveaux, dans les pays du Nord. En Belgique et au Canada par exemple, elles sont plusieurs fois plus importantes, la formation faisant déjà plus de deux ans.

## La formation continue : une multiplicité de pôles

La formation continue est un grand enjeu pour le système éducatif béninois. En effet, « plus de la moitié des enseignants dans l'enseignement primaire public ne disposent ni du CEAP, ni du CAP, diplômes professionnels pourtant requis pour enseigner » (UNESCO-BREDA, 2011, p. 75). Il s'agit là d'un contexte particulier dont il faudra tenir compte dans toute politique éducative au Bénin.

La formation continue des enseignants est assurée par la Direction de l'enseignement maternel (DEM), la Direction de l'enseignement primaire (DEP) et la Direction des examens et concours des enseignements maternel et primaire (DECEMP), avec l'appui de l'Institut national de formation et de recherche en éducation (INFRE).

Elle concerne des enseignants qui, ayant réussi à un concours externe du niveau BEPC, ou du niveau BAC, doivent être formés au Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP), ou au Certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Que ce soit pour le CEAP ou le CAP, les candidats réussissent d'abord à un examen théorique organisé par la DECEMP. Ce succès leur donne droit de postuler à l'examen pratique.



Les enseignants étant déjà en situation de classe, les expériences acquises sont capitalisées et la tenue de classes est considérée comme l'équivalent du stage. Autrement dit, la formation pratique des enseignants se déroule, dans ce cas précis, alors que l'enseignant agent de l'État est titulaire depuis son recrutement, d'une classe. Pour cette formation pratique, l'enseignant reçoit l'aide des aînés et apprend sur le tas. Une note circulaire de la DECEMP précise les champs d'évaluation de l'examen pratique puis l'enseignant travaille à se mettre au pas. Le jour de l'examen pratique, il présentera une séquence de cours au niveau des différents champs à savoir l'éducation sociale (ES), l'éducation scientifique et technologique (EST), les mathématiques, le français et l'EPS. Il fera aussi l'analyse d'un des registres de classe d'une classe de même niveau, mais autre que la sienne et se prêtera à un examen pratique de législation scolaire. L'enseignant avait eu l'occasion durant sa préparation de s'exercer à toutes ces épreuves, avec l'aide des devanciers. Quelques fois, le chef de la circonscription scolaire, pour aider les candidats aux examens pratiques, organise des séances d'encadrement dans toute sa juridiction afin d'optimiser ses résultats.

### **1.1.2 L'organisation de la formation pratique des enseignants du secondaire : un souci de convergence**

L'enseignement secondaire se répartit en deux grandes unités au Bénin, à savoir l'enseignement secondaire général (ESG) et l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP). Les enseignants de l'ESG sont formés par les ENS (Porto-Novo et Natitingou) au Brevet d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (BAPES) ou au Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES). Ceux de l'ETFP sont formés au Brevet d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (BAPET) ou au Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) aujourd'hui assuré par l'École normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) de Lokossa. L'Institut national de l'éducation physique et sportive (INJEPS) forme quant à elle des titulaires d'un BAPES ou d'un CAPES en EPS (voir le tableau 2 ci-dessous), qui sont distribués selon les disponibilités et les besoins à l'ESG et à l'ETFP.

Tableau 2

*Synopsis de la formation pratique des enseignants d'EPS (INJEPS).*

<b>Année</b>	<b>Masse horaire</b>	<b>Supervision</b>
Licence 1	3 crédits (25 h x 3 = 75 h)	- Inspecteurs (DIP) - Conseillers pédagogiques - Enseignants INJEPS
Licence 2	3 crédits (25 h x 3 = 75 h)	- Inspecteurs (DIP) - Conseillers pédagogiques - Enseignants INJEPS
Licence 3	8 crédits (25 h x 8 = 200 h)	- Inspecteurs (DIP) - Conseillers pédagogiques - Enseignants INJEPS
Master 1	4 crédits (25 h x 4 = 100 h)	- Inspecteurs (DIP) - Conseillers pédagogiques - Enseignants INJEPS
Master 2	23 crédits (25 h x 23 = 575 h)	- Inspecteurs (DIP) - Conseillers pédagogiques - Enseignants INJEPS

Source : Service des stages de l'INJEPS (mai 2011).

Abstraction faite de la formation des enseignants d'EPS, formation dont le volet pratique se déroule dans les établissements d'enseignement secondaire, la formation pratique des enseignants du secondaire se déroule différemment, selon que l'enseignant est en formation continue ou à plein temps. Mais, elle se déroule de la même manière, que ce soit pour un diplôme de l'enseignement technique ou un diplôme de l'enseignement général.

## Aspect formation continue

Selon UNESCO-BREDA (2011, p. 75), « la grande majorité des enseignants du sous-secteur public ne disposent pas des diplômes professionnels requis pour enseigner ». Plus précisément, « la situation dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en 2006/07 est presque similaire à celle observée dans l'enseignement secondaire général : 69 % des enseignants assurent les enseignements sans les diplômes professionnels nécessaires » (UNESCO-BREDA, 2011, p. 76). C'est un constat alarmant. C'est pour remédier à la situation que la formation continue s'impose. Appréciant la situation, Dongbehounde, Guedegbe, Labe et Tchitchi (2007, p. 143) ont préféré parler de « recyclage des enseignants ». La formation continue est donc d'une grande importance dans notre contexte particulier marqué par la fermeture des établissements de formation des enseignants depuis 1987 (Agboton et Mede Moussa, 1994) qui n'ont pu être progressivement rouverts qu'à partir de 2008.

Ainsi, l'enseignant recruté par l'État ou par le privé est en poste dans un établissement et est titulaire de plusieurs classes. Il choisit une classe du premier cycle s'il est candidat à un BAPES ou un BAPET, ou bien une classe du second cycle, s'il est candidat à un CAPES ou un CAPET. Il y sera inspecté. Il choisit alors un tuteur, un conseiller pédagogique ou un professeur certifié de sa discipline bien expérimenté, dont il communique les références à l'école. Ce dernier va suivre l'enseignant dans sa pratique de classe, en gestion de la classe, tenue des registres, organisation et compte rendu des évaluations, maîtrise des connaissances académiques, mise en œuvre pratique des stratégies d'enseignement/apprentissage. En réalité, tous ces aspects ayant fait l'objet des cours de didactique et de psychopédagogie, l'enseignant expérimenté se charge d'en assurer le transfert. Il permet au jeune enseignant d'asseoir un certain nombre de réflexes lui permettant de faire progressivement face à sa mission de professeur compétent. Au terme du stage, le maître apprécie le stagiaire, qui devra aussi faire face à un examen pratique d'inspection. Une appréciation chiffrée du directeur de l'établissement permet de rendre compte du rayonnement social, de l'assiduité et du sens des responsabilités du stagiaire.

## Aspect formation initiale

Cette formation concerne des élèves professeurs adjoints (licence professionnelle) ou des élèves professeurs certifiés (master) recrutés par concours par les ENS. Les premiers font trois années académiques et les seconds en font cinq après le baccalauréat. Au cours de leur dernière année de formation, ces élèves sont envoyés en stage dans les établissements à second cycle pour y être placés sous la tutelle d'un conseiller pédagogique ou d'un professeur certifié bien expérimenté. Le stagiaire, dans ce cas précis, n'est pas titulaire de la classe, mais y travaille sous la direction du tuteur. Le tuteur assure sa formation pratique comme indiqué plus haut. Ainsi, comme pour l'enseignant en formation continue, le stagiaire sera apprécié de son tuteur, du directeur de l'établissement et fera face à une inspection. Le tableau 3 résume la situation des stages ici.

Tableau 3

*Synopsis des stages en formation initiale dans les ENS.*

Type de stage	Période	Masse horaire	Évaluation
Stage d'initiation	Fin de la 2 <sup>e</sup> année Semestre 4	2 crédits 25 h x 2 = 50 h	Inspection de qualification pédagogique
Stage de qualification	Fin de la 3 <sup>e</sup> année Semestre 6	6 crédits 25 h x 6 = 150 h	Inspection de qualification pédagogique

Source : Entretien (mai 2015) avec le responsable des stages et le chef scolarité de l'ENS (Porto-Novo).

## 2. La formation pratique des enseignants dans le système éducatif béninois : des défis immenses

La formation pratique des enseignants ainsi décrite appelle quelques questionnements sur sa qualité. En effet, on peut souligner des défis quantitatifs et qualitatifs aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Des extraits du méta-rapport au titre significatif : *La question enseignante au Bénin : un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*, réalisé par UNESCO-BREDA en 2011, serviront ici de points d'ancrage.

### 2.1 D'importants défis quantitatifs

Il s'agit avant tout de porter un regard critique sur la capacité physique des établissements de formation (ENI et ENS) en rapport avec les besoins réels du système éducatif.

Il apparaît que la capacité globale de formation initiale est de l'ordre de 300 places pour les enseignants de maternelle. Il en est de même pour chacune des ENI dédiées à la formation initiale des enseignants du primaire, ce qui représente une capacité globale de 1500 places pour l'ensemble des 5 ENI dédiées au primaire. Cependant, les effectifs d'élèves-maîtres en formation au cours de l'année scolaire 2009/10 dépassent largement ces capacités physiques normales, ce qui pourrait traduire de mauvaises conditions d'encadrement. (UNESCO-BREDA, 2011, p. 79)

C'est dire donc qu'il y a lieu, au regard du ratio capacité d'accueil et effectifs en formation, de craindre ou de présumer de mauvaises conditions de formation, notamment au niveau des stages qui exigent un encadrement plus soutenu, voire personnalisé. Le tableau 4 suivant offre une vue panoramique des mauvaises conditions d'encadrement.

Tableau 4

*Capacité physique et besoins annuels de formation initiale pour les enseignants du sous-secteur public.*

Niveau d'enseignement	Etablissements de formation initiale des enseignants	Capacités physiques normales	Effectifs d'élèves-maîtres en 2009/10	Durée actuelle de la formation initiale	Flux annuel moyen de sortie	Besoin annuel de formation initiale
Maternel	01 ENI : • Allada	300	347	2 ans	174	258
Primaire	05 ENI : • Porto-Novo • Abomey • Djoougou • Dogbo • Kandi	300 × 5 = 1500	2157	2 ans	1079	2107
Secondaire général (1er et 2nd cycles)	02 ENS : • Porto-Novo (disc. littéraires) • Nantingou (disc. scientifiques)	225 (ENS Nantingou seule)	109 (ENS Nantingou seule)	3 ans	75	2209

Source : UNESCO-BREDA (2011, p. 79).

Le tableau montre très clairement qu'aussi bien à la maternelle, au primaire qu'au secondaire, le nombre d'enseignants en formation pulvérise les capacités d'accueil des établissements. On en déduit que les capacités physiques actuelles des établissements de formation sont nettement insuffisantes par rapport aux besoins de formation. Un autre problème non moins important se rapporte au nombre d'enseignants formés au regard des besoins réels du pays. Ainsi, normalement, au niveau des deux ENS, le nombre total d'enseignants formés chaque année devrait être de 150, ce qui demeure encore très loin des besoins.

## **2.2 *D'importants défis qualitatifs***

Nous nous référons ici à la qualité de la formation, initiale ou continue. Disons sans ambages qu'en dépit des efforts pour atteindre cet objectif, bien des insuffisances persistent. D'abord, le profil des candidats recrutés pour la formation suscite des interrogations.

En effet, après avoir échoué au concours d'entrée, les candidats qui pourraient supporter financièrement la formation n'hésitent pas [à] demander une admission à titre payant. Ces derniers sont parfois acceptés sur étude de dossiers en fonction des places disponibles. Ils paient donc 170 000 FCFA pour les titulaires du BEPC et 190 000 FCFA pour les titulaires du BAC sur les deux ans de formations. Cependant, du fait qu'ils aient échoué au concours d'entrée, il y a lieu de s'interroger si le niveau de ces candidats repêchés leur permet de pouvoir suivre la formation. Cette question mérite toute son attention au regard du nombre de candidats admis à titre payant qui devient de plus en plus important que le nombre de candidats admis sur concours. Par exemple, les candidats admis à titre payant au cours de l'année scolaire 2009-10 représentaient près de 55 % des effectifs des élèves-maîtres pour l'ensemble des six ENI, alors qu'ils ne représentaient que 38 % en 2008-09. (UNESCO-BREDA, 2011, p. 81).

Aussi peut-on se demander si le niveau académique d'entrée est le plus adapté pour suivre cette formation? Si les deux épreuves du concours sont-elles les plus appropriées pour sélectionner le profil adéquat à la formation? Ne serait-il pas plus bénéfique de considérer un niveau académique plus élevé pour la maternelle et le primaire en supprimant les BEPC pour considérer uniquement le BAC?

De même, il n'est pas superflu de se demander si la durée des deux ans de formation dans les ENI est optimale au regard du contenu de la formation.

Finalement, sur l'ensemble des deux ans de formation, les dimensions académique, professionnelle et pratique semblent être bien prises en compte. Il reste la difficile question de l'articulation entre les différentes dimensions, mais aussi du lien avec les compétences désirées à la sortie. Au regard du contenu de la formation et des volumes horaires correspondant, les cours théoriques occupent 660 heures, alors que les stages pratiques comptent pour 264 heures la première année et occupent toute la seconde année. On pourrait se poser la question de savoir s'il s'agit là du meilleur dosage entre la théorie et la pratique? (UNESCO-BREDA, 2011, p. 82).

En ce qui concerne la formation continue, l'on gagnerait, dans notre contexte particulier, à la restructurer afin d'en faire un puissant outil de requalification professionnelle des enseignants au service d'un système éducatif performant, efficace et efficient. Pour ce faire, il faut commencer par mettre un thème à sa fragmentation, tant en ce qui concerne les instances d'organisation des formations que du contenu de ces mêmes formations. (UNESCO-BREDA, 2011, p. 92).

La formation continue ne peut plus être un événement ponctuel de quelques jours ou des vacances scolaires avec plusieurs acteurs et auquel les enseignants sont conviés selon la disponibilité de salles de classes laissées vacantes et du personnel pédagogique utilisée par ailleurs. Il est nécessaire de s'orienter vers un degré d'organisation comparable à ce qu'on observe pour la formation initiale. Il ne s'agit pas uniquement de questions de durée ou de période de formation; les contenus, les modalités d'organisation, la question de l'évaluation et la conception même de la formation continue sont à considérer. Le dispositif doit in fine permettre de former les enseignants sans la formation initiale requise, d'assurer l'articulation entre la formation initiale et la formation continue de manière à permettre aux enseignants formés de revenir souvent se reformer dans le cadre de la formation continue, mais aussi de servir de leviers pour le développement professionnel des enseignants. (UNESCO-BREDA, 2011, p. 97)

Au regard de ce rapide tour d'horizon de la formation pratique des enseignants au Bénin, il en ressort que des efforts importants sont déployés pour doter le système éducatif d'enseignants qualifiés et professionnels. Toutefois, force est de constater des insuffisances çà et là qui semblent encore l'éloigner de cet objectif. Ces difficultés, comme montrées ici, se situent tant au plan quantitatif que qualitatif aussi bien au niveau de la formation initiale que de la formation continue.

## Conclusion

L'objectif de l'article était de présenter la formation pratique des enseignants dans le système éducatif béninois à travers ses forces et ses faiblesses. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons dressé un portrait réel de ladite formation dans notre contexte particulier. Au terme de cet exercice passionnant, il est à retenir le souci des autorités responsables de l'éducation de former des enseignants compétents et aptes à remplir convenablement leur mission. Toutefois, à l'instar de la plupart des États en voie de développement, l'État béninois n'arrive pas encore à asseoir un système ou un dispositif de formation des enseignants et notamment de formation pratique des enseignants digne de sa renommée de quartier latin de l'Afrique, encore moins, de ses ambitions pour la réussite de l'Éducation pour tous. De la qualité de la formation des enseignants dépendra, entre autres, la qualité du système éducatif et, partant, des produits de l'école. Par conséquent, il urge que l'accroissement des capacités physiques des établissements de formation des enseignants soit hissé au rang de priorité nationale afin de faire correspondre les effectifs des formés avec les besoins réels de l'école. De même, il est impératif de repenser le profil des candidats dans les ENI et ENS, la procédure, la durée, le contenu de la formation avec un meilleur dosage de la formation pratique par rapport à la formation théorique. Enfin, la formation continue mérite de toute urgence une restructuration pour plus de symphonie, mais surtout pour devenir un véritable instrument de requalification professionnelle dans la carrière de l'enseignant.

## Références

- Agboton, S. et Mede Moussa, Y. (1994). Formation des enseignants dans une perspective d'éducation permanente au Bénin. *International Review of Education*, 40(3), 223-234. <http://dx.doi.org/10.1007/bf01257777>
- Bogdan, R. et Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education : an introduction to theory and methods* (2<sup>e</sup> éd.). Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Dongbehounde, J., Guedegbe, R., Labe, F. et Tchitchi, T. (2007). Les politiques nationales de formation, de recrutement et de rétention des enseignants à tous les niveaux du système éducatif en Afrique : la situation en République du Bénin. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux et S. Tchameni Ngamo (2007), *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action* (p. 137-154). Montréal : AUF.
- Dossat, L. et Sfeir, Y. (2009). *Dispositif de qualification des enseignants contractuels locaux reversés dans la Fonction publique au Bénin* (Rapport de mission du 27 mai au 2 juin 2010 à Cotonou).
- Gouvernement du Bénin. (2006). *Plan décennal de développement du secteur de l'éducation 2006-2015*. Repéré à [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Benin/Benin\\_PDDE\\_T1\\_T2\\_CMEF.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Benin/Benin_PDDE_T1_T2_CMEF.pdf)
- RESEN-Bénin. (2008). *Le système éducatif béninois : Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace*. Repéré à [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/06/04/000020953\\_20090604153805/Rendered/PDF/486030PUB0FREN101Official0Use0Only1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/06/04/000020953_20090604153805/Rendered/PDF/486030PUB0FREN101Official0Use0Only1.pdf)
- Somekh, B. et Lewin, C. (2005). *Research methods in the social sciences*. Londres : Sage.
- UNESCO. (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001901/190129f.pdf>
- UNESCO-BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Repéré à <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/scolarisation-primaire-universelle-afrique-defi-enseignants-2009-fr.pdf>
- UNESCO-BREDA. (2011). *La question enseignante au Bénin : un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002171/217150f.pdf>

# La formation pratique des enseignants : regard sur le système nigérien

Modibo **Coulibaly**  
Université Abdou Moumouni, Niger

## hronique internationale

### Introduction

Pour améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation dans les Écoles normales d'instituteurs (ENI), le ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des langues nationales et de l'Éducation civique (MEP/A/PLN) a révisé le programme de formation (MEBA, 2006). L'objectif est de passer d'un modèle trop théorique (ne permettant pas une exploitation professionnelle des savoirs acquis) à un modèle axé prioritairement sur l'articulation « Pratique-théorie-Pratique (PTP) ». Cette nouvelle approche visant la professionnalisation de la fonction enseignante accorde une place de choix aux stages. Ceux-ci constituent ainsi l'ossature de la formation dans les ENI.

Les ENI sont chargées de la formation pratique des enseignants du primaire, c'est-à-dire des instituteurs et des instituteurs adjoints tandis que l'École normale supérieure (ENS) est, sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, responsable de la formation pratique des futurs enseignants du secondaire (futurs enseignants du collège et du lycée) et des futurs formateurs de futurs enseignants (futurs conseillers pédagogiques et inspecteurs).



# 1. La formation pratique des enseignants au primaire (MEN, 2008)

## 1.1 *Principes de la formation*

Pour partir de la pratique, la formation des futurs enseignants les outille à une interrogation permanente sur leurs pratiques de classes afin de les amener à une pratique réfléchie.

Les résultats aux tests d'entrée dans les ENI des futurs enseignants révèlent que la qualité de la langue d'enseignement laisse à désirer. Pour remédier à cette insuffisance, le MEP/A/PLN a mis un accent particulier sur la maîtrise du français dans la formation initiale des futurs enseignants.

Pour préparer les futurs enseignants à affronter les difficultés pratiques du métier, la formation encourage l'autoformation et la formation permanente à travers les compétences liées à la recherche, au traitement ou à l'utilisation de l'information et à la résolution de problèmes.

La formation à l'évaluation à l'ENI prépare les futurs enseignants dans trois domaines : évaluer les prérequis des élèves avant d'aborder de nouveaux apprentissages (fonction d'orientation); évaluer les élèves en cours d'apprentissage (fonction de régulation); établir un bilan et déterminer si l'élève a réalisé les acquisitions nécessaires pour aborder des apprentissages de niveau supérieur ou obtenir une certification (fonction de certification).

## 1.2 *Orientations pédagogiques du programme*

Les programmes d'études des ENI reposent sur le paradigme socioconstructiviste qui réfère à la construction des connaissances par l'apprenant en situation dans un contexte social déterminé.

Le profil de sortie décrit les compétences, activités, tâches et habiletés que le formé est en droit d'acquérir à la fin de sa formation professionnelle. Le programme d'études s'appuie sur neuf compétences relevant de trois grands domaines représentant le champ d'activités de l'enseignant : compétences en enseignement; compétences en administration et en gestion et compétences en maîtrise des contenus à enseigner au primaire.

## 1.3 *Organisation de la formation*

La démarche privilégiée dans la formation initiale des enseignants se fonde sur l'enseignement de préalables théoriques et sur l'apport de modèles (leçons modèles, plans de leçons) conçus pour être appliqués en stages pratiques et en situation de classe. Cette démarche s'est avérée inefficace, car elle entérine la rupture entre la théorie et la pratique et aboutit à l'incapacité des futurs enseignants de synchroniser en situation réelle les préalables théoriques et les modèles enseignés.

Les différents réaménagements des programmes de formation initiale des enseignants ont surtout consisté à augmenter le nombre de disciplines enseignées ou la durée des stages pratiques. Or, cela ne peut suffire pour atteindre les objectifs assignés à la formation.

La nouvelle démarche vise à intégrer la formation professionnelle des enseignants dans la réalité du milieu afin de les doter de compétences permettant d'affronter efficacement la réalité scolaire en changement perpétuel.

Conformément aux dispositions du programme révisé des ENI, la formation est organisée en unités de formation (UF) suivant le modèle PTP. Celles-ci constituent la base du système de formation initiale des enseignants. Elles définissent les compétences à développer suivant les différentes étapes de la scolarité primaire :

- les compétences de base en lecture, écriture et mathématiques sont développées en UF1 (CI-CP);
- l'UF2 (CE1-CE2) ou l'enseignement élémentaire prépare à la lecture courante, à la langue écrite, aux mathématiques et à l'utilisation des notions spatio-temporelles. Elle prépare aussi à l'initiation des élèves aux activités pratiques, productives et à la technologie;
- l'UF3 (CM1-CM2) ou l'enseignement moyen consolide et développe les compétences des sous-cycles précédents.

Il s'agit de définir les compétences à développer chez les futurs enseignants pour ce qui est de chaque sous-cycle dans la triple perspective de la connaissance de l'enfant, des matières à enseigner et de la maîtrise des méthodes pour enseigner et évaluer.

Les UF fusionnent les enseignements de psychopédagogie et de pédagogie spéciale et pratique. Les enseignants de ces deux disciplines organisent les activités des UF autour des compétences suivantes : a) planifier les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans les différentes disciplines par niveau et par UF; b) construire des séquences d'apprentissage; c) mettre en œuvre et gérer les apprentissages par niveau et par UF; d) évaluer les acquis des élèves et proposer des stratégies de remédiation.

Ces activités proposent aux futurs enseignants de travailler individuellement ou en groupe sous la supervision des deux formateurs. Chaque UF débute par un stage d'observation et finit par un stage pratique. Des séances de simulation de pratique de classe sont organisées en microenseignement ou dans les écoles annexes pendant cette période. Les enseignements dans les autres disciplines se poursuivent normalement au cours des UF.

### **1.3.1 Stages de sensibilisation**

Les futurs enseignants observent et analysent, pendant une semaine en début d'année avant le début des enseignements, l'organisation et le fonctionnement de la rentrée scolaire, de l'école et des classes.

### **1.3.2 Apprentissages de base**

Ils assurent l'acquisition des compétences professionnelles et celles liées à la gestion et à la maîtrise des contenus enseignés à l'école primaire. Ils se déroulent, en début d'année scolaire, pendant neuf semaines pour le cycle « instituteur » et 24 semaines pour le cycle « instituteur adjoint ». Durant cette période, les futurs enseignants effectuent des séances d'observation dans les écoles annexes ou des séquences de démonstration dans les salles de microenseignement.

Les apprentissages de base sont sanctionnés par des évaluations :

- en ce qui touche les compétences du domaine de l'enseignement, des contrôles continus sont organisés en psychopédagogie et en pédagogie spéciale et pratique, une évaluation sommative intervient à la fin de l'étude de chaque compétence;
- l'évaluation des compétences en administration, en gestion et en maîtrise des contenus enseignés au primaire intervient sous forme de contrôles continus disciplinaires. L'évaluation de fin d'études porte sur la maîtrise des compétences.

### **1.3.3 Stages d'observation**

Avant les unités de formation, les objectifs sont précisés et une grille d'observation est élaborée pour guider les observations. Ces stages permettent ainsi aux futurs enseignants d'observer, pendant une semaine, la conduite des enseignements en classe des enseignants. Les observations des futurs enseignants sont analysées à leur retour à l'ENI.

### **1.3.4 Stages pratiques guidés**

À la fin de chaque UF, ces stages permettent aux futurs enseignants de s'exercer, pendant deux semaines, à la conduite de classe sous la supervision de l'enseignant titulaire et des formateurs de l'ENI (inspecteurs). Les enseignants de psychopédagogie et de pédagogie spéciale et pratique sont responsables de l'organisation et de la gestion de ces stages.

Le stage pratique guidé est évalué. Chaque futur enseignant obtient au moins une note de stage dans chaque sous-cycle. La note de stage est la moyenne des notes attribuées par l'enseignant titulaire de classe, le formateur, l'inspecteur ou le chef du secteur pédagogique.

### **1.3.5 Renforcement des capacités**

À la fin de chaque stage pratique, les enseignants remédient, pendant une semaine, aux difficultés observées durant les stages. Lors de cette période de remédiation, les autres enseignements se déroulent normalement.

### **1.3.6 Stages en responsabilité**

Lors du stage en responsabilité, le futur enseignant s'initie à l'enseignement à tous les niveaux du cycle de base 1 et dans les différentes classes : multigrades, cours uniques, double flux, etc. Il est responsable de la préparation et de l'exécution de l'ensemble des activités d'enseignement sous la supervision du directeur d'école et de l'enseignant titulaire de la classe. Le stage en responsabilité est de six semaines pour le cycle instituteur et de 10 semaines pour les instituteurs adjoints. La note obtenue à ce stage est prise en compte lors de l'examen de fin de formation. Chaque futur enseignant a une note de stage en responsabilité. Cette note est la moyenne des notes attribuées par les enseignants titulaires des classes des trois niveaux et de celle attribuée par les formateurs de l'ENI ou le responsable pédagogique du secteur.

### **1.3.7 Suivi et exploitation des stages**

L'école et l'ENI constituent les lieux de suivi des différents stages. À l'école, l'enseignant titulaire de la classe et le directeur jouent le rôle de tuteurs et, à l'ENI, les stagiaires sont suivis par les formateurs.

Les inspecteurs et conseillers pédagogiques des écoles d'accueil sont impliqués dans l'encadrement des stages, en particulier des stages en responsabilité. Tous les formateurs de l'ENI participent à la conception, à la mise en œuvre et à l'exploitation des stages. Des séances d'analyses de pratiques sont organisées à la fin de chaque journée de stage entre les futurs enseignants, l'enseignant titulaire de la classe et éventuellement les formateurs.

Les diagrammes de composition et d'enchaînement synthétisent l'organisation de la formation pratique des enseignants du primaire.

### *Instituteur*

SS	AB	SO	UF1	SP	RC	SO	UF2	SP	RC	SO	UF3	SP	RC	SR	RC	EF
1S	9S	1S	2S	1S	1S	1S	2S	2S	1S	1S	2S	2S	1S	6S	1S	1S

### *Instituteur adjoint (1<sup>re</sup> année)*

SS	AB	SO	UF1	SP
1S.	24S.	1S.	3S.	2S.

### *Instituteur adjoint (2<sup>e</sup> année)*

RC	SO	UF2	SP	RC	SO	UF3	SP	RC	SR	RC	EF
2S.	1S.	4S.	2S.	1S.	1S.	4S.	2S.	1S.	10S.	3S.	1S.

### LÉGENDE :

SS : Stage de sensibilisation

AB : Apprentissages de base

RC : Renforcement/Consolidation

SO : Stage d'observation

UF : Unité de formation

SP : Stage pratique guidé

SR : Stage en responsabilité

EF : Évaluation finale

S. : Semaine

### 1.4 Rôles des différents acteurs

Les principaux acteurs qui interviennent pendant les stages sont : l'ENI, le directeur de l'école d'accueil, l'enseignant d'accueil et le stagiaire.

#### **1.4.1 Rôles de l'ENI**

- sensibiliser les stagiaires;
- répartir les stagiaires dans les écoles d'accueil;
- informer les inspecteurs de l'enseignement de base;
- informer les écoles d'accueil par voie hiérarchique;
- superviser les activités de stage;
- exploiter la grille d'observation.

#### **1.4.2 Rôles du directeur de l'école d'accueil**

- accueillir et répartir les stagiaires selon l'unité de formation;
- faciliter l'intégration sociale du stagiaire;
- remplir et renvoyer à l'ENI la feuille de présence du stagiaire à la fin du stage.

#### **1.4.3 Rôles de l'enseignant d'accueil**

- accueillir favorablement le stagiaire;
- s'entretenir avec le stagiaire avant et après l'observation;
- expliquer et faire respecter les dispositions du Règlement intérieur;
- préparer et présenter obligatoirement ses leçons et ne pas céder sa classe au stagiaire.

#### **1.4.4 Rôles du stagiaire**

- observer et exploiter les réalités socioculturelle et pédagogique;
- se conformer au Règlement intérieur et à tous les textes qui régissent son école d'accueil au même titre que les enseignants titulaires de classes;
- respecter la hiérarchie pour tout contact avec l'ENI;
- collecter éventuellement des informations dans le cadre de la préparation de son mémoire de fin de cycle;
- remplir et rapporter à l'ENI la grille d'observation du stage.

### **1.5. Évaluation de la formation**

#### **1.5.1 Évaluation du cycle des instituteurs**

L'évaluation de la formation des instituteurs se fait sous forme de contrôles continus. À la fin de la formation, la certification prend en compte les notes obtenues au cours de la formation (cours théoriques et stages pratiques) et les notes de l'examen de fin de cycle. Les notes obtenues au cours de la formation comptent pour 2/3 et la note de l'examen pour 1/3.

#### **1.5.2 Évaluation du cycle des instituteurs adjoints**

Pour les élèves de première année, deux évaluations sont prévues en janvier et en mai. Elles consistent en une sommation de l'ensemble des notes des contrôles continus organisés pour ce qui est des disciplines et de la note du stage pratique. La moyenne des deux évaluations détermine le passage en deuxième année. Un arrêté ministériel précise les critères de promotion, de redoublement et d'exclusion.

Pour la deuxième année, l'évaluation se fait essentiellement sous forme de contrôles continus et de notes de stages. La certification de la formation prend en compte la moyenne des notes des contrôles continus et des stages pratiques et la moyenne des notes obtenues à l'examen de fin de formation (y compris la note du mémoire). Les notes obtenues au cours de l'année scolaire comptent pour 2/3 et la note de l'examen pour 1/3. Le tableau 1 présente les coefficients par discipline.

Tableau 1

*Coefficients des disciplines.*

<b>Disciplines</b>	<b>Coefficients</b>
Psychopédagogie	3
Pédagogie spéciale et pratique	3
Morale professionnelle et législation	1
Sociologie de l'éducation	1
Éducation physique et sportive	1
Français	2
Mathématiques	2
Langues nationales	1
Compétences de vie	1
Mémoire	2
Stage pratique	3

De ce qui précède, il apparaît que la force majeure des ENI réside dans le fait qu'elles disposent d'un guide de stages. Ce guide permet aux enseignants des établissements d'accueil, aux formateurs de terrain (inspecteurs de l'enseignement primaire et conseillers pédagogiques) et aux formateurs des ENI de participer, tant bien que mal, à la formation des futurs enseignants. Cependant, la gestion des stages est une gageure pour les ENI, les acteurs de terrain et les stagiaires. Les difficultés dans la conduite des stages des futurs enseignants sont principalement liées à la méconnaissance ou à l'incapacité des différents acteurs à s'adapter à leurs rôles.

## 2. La formation pratique des enseignants au secondaire

L'ENS ne dispose pas d'un guide de stage. Elle navigue à vue et privilégie des stages disciplinaires, ce qui condamne les futurs enseignants du secondaire (futurs enseignants du collège et du lycée) et les futurs formateurs de futurs enseignants (futurs conseillers pédagogiques et inspecteurs) à réaliser un apprentissage partiel. Cette approche (évaluation) sommaire des stages affecte de manière significative le caractère global de l'apprentissage des stages. En effet, les activités en milieu réel, celles auxquelles le stagiaire va être confronté pendant le stage, sont essentiellement globales : multiplicité des variables appartenant à différents domaines, organisation dans la durée, etc. À la différence de l'aspect disciplinaire de l'enseignement, l'expérience de stage n'est ni organisée ni vécue par matières. Ainsi, l'approche disciplinaire se montre insuffisante, car elle ne permet pas de prendre en compte

l'expérience de stage dans sa globalité. Le retour de stage doit donc prendre la forme d'une session au cours de laquelle alterneront des entretiens individuels entre les formateurs et les stagiaires, des séances de travail entre stagiaires et des séances collectives réunissant le groupe de stagiaires et l'équipe de formation, toutes disciplines confondues (Pepel, 1989).

Dans ces conditions, à l'ENS les stages s'inscrivent dans une perspective d'évaluation, le stagiaire à tout intérêt à se conformer à la norme. Dans ce cas, le stage ne constitue pas véritablement un moment de formation, mais un simple rituel auquel il faut se soumettre pour obtenir tel diplôme ou telle attestation.

Le temps n'est-il pas venu de s'interroger sur les conditions de réussite de l'apprentissage global?

## Références

- Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation (MEBA). (2006). *Politique nationale de formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base*. Niamey : Agence canadienne de développement international.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2008). *Programmes d'études des écoles normales d'instituteurs*. Niamey : MEN.
- Pepel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.

Phyllis **Dalley**, Ph. D.  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Mélissa **Villella**, M.A.  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

# La formation à l'enseignement en Ontario français

## ronique internationale

### **Le système scolaire ontarien**

Pour des raisons sociohistoriques, l'éducation au Canada est une responsabilité provinciale et territoriale plutôt que nationale. Ainsi, depuis le début de la Confédération, et bien avant pour certaines provinces, l'élaboration et la mise en œuvre des systèmes scolaires (structures, politiques, programmations, normes de réussite, formation à l'enseignement, pour ne mentionner que ceux-là) suivent des logiques ayant des particularités provinciales et territoriales. Seul un système pancanadien, celui prévu pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits, fait exception à cette décentralisation scolaire. Le présent article traite du système scolaire de la province de l'Ontario et, plus particulièrement, de la formation à l'enseignement offerte dans les facultés d'éducation de cette province.

Dans les prochaines sections, nous abordons, tour à tour, la structure du système scolaire ontarien, la structure du système de formation à l'enseignement et les défis et les possibilités d'avenir. Bien que nous traitons de l'ensemble du système, nous porterons une attention particulière à l'évolution de l'éducation en langue française, l'Ontario étant une province à majorité anglophone, et aux défis qui lui sont propres.

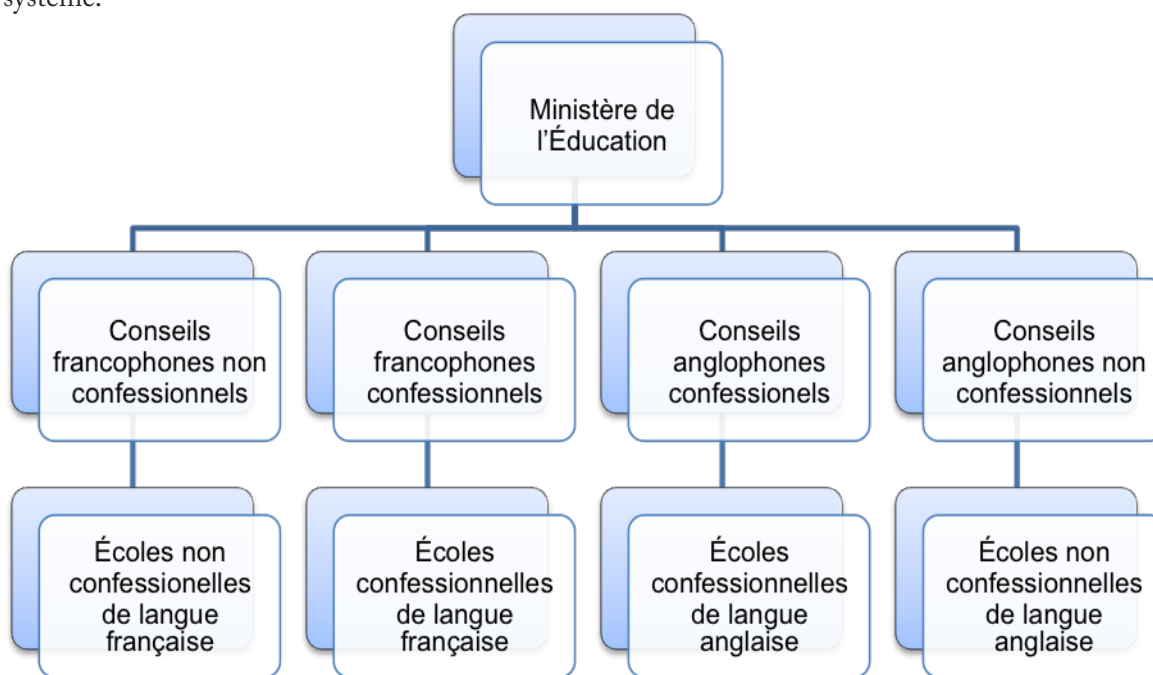
### **Structure du système scolaire ontarien**

Aujourd'hui, le système scolaire ontarien est constitué d'un ministère de l'Éducation provincial, de conseils scolaires et



d'écoles publiques financées à majorité par des fonds publics et d'autres écoles, par des fonds privés. Cet article n'abordera que le marché des écoles publiques de langue française.

On l'aura deviné, plusieurs choix s'offrent aux parents, tutrices et tuteurs en matière d'établissements scolaires publics pour leurs enfants. De prime abord, il existe des écoles primaires et secondaires de langue anglaise, non confessionnelles ou confessionnelles. Parmi ce nombre, on compte plusieurs écoles secondaires ayant une concentration particulière (sports, sciences, technologie, arts...). Les élèves de ces écoles suivent un nombre de cours plus élevé que la norme dans une concentration. Les écoles confessionnelles sont catholiques, sauf pour une seule école protestante. Certains parents, tutrices ou tuteurs ont également un droit constitutionnel d'inscrire leurs enfants dans une école confessionnelle (catholique) ou non confessionnelle de langue française. Là aussi, plusieurs écoles avec spécialisation ont vu le jour depuis les dix dernières années. Le graphique ci-dessous donne un aperçu global du système.



## La formation à l'enseignement

En Ontario, 16 universités offrent un programme de formation à l'enseignement. De ces universités, trois offrent un programme en français à l'intention des futurs enseignantes et enseignants des écoles primaires et secondaires de langue française de la province. Des années 1970 à 2015, le cadre de formation à l'enseignement prévoyait l'obtention d'un premier diplôme universitaire suivi d'une année de formation professionnelle. À compter de la rentrée universitaire 2015, la formation professionnelle est passée à deux ans, toujours à la suite d'un premier diplôme, pour un total de cinq ou six années d'études universitaires. Ce changement permet de bonifier l'offre de cours, tant au niveau des didactiques que des fondements en éducation, d'une part, et d'augmenter le nombre de jours de stages pratiques dans les écoles, d'autre part.

En Ontario, le baccalauréat en éducation s'organise autour des cycles scolaires que sont le primaire (la maternelle à la 3<sup>e</sup> année), le moyen (la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année), l'intermédiaire (la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année) et le supérieur (la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année). Les étudiantes et les étudiants reçoivent une formation initiale dans deux cycles scolaires, soit le primaire-moyen, le moyen-intermédiaire ou l'intermédiaire-supérieur. Au cours de la première année de formation professionnelle, les étudiants suivront un total de 21 semaines de cours, 10 jours de stage d'initiation professionnelle<sup>1</sup> et de 30 jours de stages pratiques d'enseignement. Pour ce qui est de la deuxième année, la durée des stages est de 50 jours et les cours de 15 semaines. Les cours dispensés donnent accès au savoir et à certains savoir-faire nécessaires à la pratique de l'enseignement alors que les stages pratiques sont nécessaires à la mise en pratique et à la bonification de ces savoir-faire dans deux cycles scolaires. Le stage d'initiation professionnelle a pour but principal de familiariser les étudiants avec la culture scolaire de l'Ontario français et avec les responsabilités professionnelles du personnel enseignant dans ce contexte. Intégrée à un cours en gestion de classe, cette initiation sera l'occasion de faire un aller-retour entre l'observation en milieu scolaire et la réflexion sur ses propres croyances et attentes vis-à-vis le rapport personnel enseignant/élève. Cette expérience répondra à une diversité de besoins, reflète la diversité des parcours antérieurs des stagiaires. Nous y reviendrons dans la prochaine section portant sur les enjeux et les défis de la formation à l'enseignement en langue française.

## Enjeux et défis de la formation à l'enseignement en langue française

Dans cette section, nous proposons de brosser le tableau de deux enjeux – la pénurie du personnel enseignant et l'inclusion réussie des étudiantes et étudiants d'origine immigrante à la profession enseignante – et de deux défis, la situation sociolinguistique de l'Ontario français et l'évaluation et la formation linguistiques du futur personnel enseignant. Loin d'être des enjeux et des défis isolés, ils s'imbriquent l'un dans l'autre.

### *Une pénurie s'annonce*

Bien que la qualité de la formation à l'enseignement soit un facteur dans la décision de passer d'une formation professionnelle de un an à une formation de deux ans, l'état actuel du marché d'emploi a également joué dans la balance. En effet, du côté du système scolaire anglophone, le marché de travail est saturé et plusieurs nouveaux enseignantes et enseignants formés pour ce système y mettent 5 ans avant de trouver le plein emploi. Or, la situation n'est pas le même du côté francophone. En fait, devant la difficulté à pourvoir les postes vacants dans les écoles de langue française de certaines régions, plusieurs enseignent avec un permis spécial, c'est-à-dire sans avoir obtenu une formation reconnue à l'enseignement dans une école de langue française. Puisque la nouvelle formule diminue le nombre de nos finissants à l'Université d'Ottawa à 36 pour l'année universitaire 2015-2016 et de 150 à 200 par année subséquente, la pénurie ne pourra que s'aggraver. De plus, il existe une pénurie, parfois plus grande, d'enseignantes et d'enseignants du côté des écoles de langue française dans l'Ouest canadien, et nos finissantes et finissants sont sollicités de plus en plus de ce côté. Une formule pensée en fonction des besoins de la majorité risque donc d'avoir pour effet d'augmenter le nombre de permis locaux accordés

1 Pour des raisons institutionnelles, ce stage est intitulé « expérience d'engagement en milieu communautaire », bien qu'il ait lieu en milieu scolaire.

pour l'enseignement dans les écoles de la minorité linguistique. Sans nier les grandes compétences de certains membres de cette catégorie d'enseignants, il est clair que sans avoir obtenu formation professionnelle adéquate, il est difficile de croire qu'il leur sera possible de contribuer efficacement à l'amélioration du rendement des élèves, toujours en deçà de la moyenne provinciale dans les évaluations nationales et internationales ni d'augmenter la confiance du public face à la qualité de l'éducation. En fait, plus qu'une question de professionnalisation, la pénurie en enseignement risque d'être un enjeu de société important pour la minorité francophone, une population déjà aux prises avec les effets de la minorisation.

### **Un contexte sociolinguistique**

*La minoration (ou minorisation) linguistique est [...] la réduction, selon des degrés divers, de l'exercice sociétal normal (et donc des domaines communicationnels) d'une langue. Une réduction pouvant remonter aux origines mêmes de son émergence mais le plus souvent fruit d'une domination subie par une communauté linguistique au cours d'une plus ou moins longue période et selon des modalités plus ou moins violentes. (Boyer, 2006, p. 261)*

En Ontario, la minoration du français est le fruit de plusieurs années de politiques répressives, notamment le refus de l'accès à l'éducation en langue française, et de luttes politiques et juridiques pour la reconnaissance de cette langue en milieu scolaire, hospitalier et gouvernemental. Alors que le statut du français est aujourd'hui bien plus élevé que par le passé, il n'est pas pour autant langue légitime dans tous les domaines de la vie et les francophones ont toujours tendance à accepter la légitimité plus grande de la langue de la majorité en situation de contact linguistique bilingue ou plurilingue. Chez les élèves des écoles de langue française, cette minoration a un effet certain sur leur répertoire linguistique et leur propension à utiliser l'anglais en milieu scolaire et hors scolaire : dans plusieurs contextes, les élèves parlent plus souvent anglais ou franglais que français en salle de classe, dans les couloirs et dans la cour d'école. En fait, leur bilinguisme français-anglais donne souvent naissance à une pratique transcodique peu légitime en milieu unilingue : « Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages' » (Baker, 2011, p. 288). Cette pratique « franglaise » est l'utilisation simultanée de l'anglais et du français dans une même situation de communication, que ce soit au niveau de la phrase, d'un passage ou encore de l'ensemble de la situation. Cette réalité sociolinguistique fait poindre des responsabilités en matière d'enseignement d'un français standardisé dans l'ensemble des matières scolaires et de respect de la variation linguistique du terrain.

L'Ontario français étant de plus en plus une communauté d'accueil de l'immigration francophone de par le monde, la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa est devenue un lieu de rencontre de personnes parlant et valorisant des parlers français divers. Cette situation n'est pas sans causer des tensions entre groupes d'étudiantes et d'étudiants : nos salles de classe sont des lieux de rencontre de cultures, mais également de français standards pluriels – le français de référence n'est pas le même au Congo, au Québec, en Ontario ou en France – mettant en exergue toute la problématique du rapport à (aux) langue(s) française(s) en milieu minoritaire. Tout en négociant les tensions dans nos propres cours, il nous incombe donc de former le personnel enseignant des écoles de langue française en vue d'une prise en compte des besoins d'apprentissage et d'appartenance d'élèves ayant des parcours de vie et des rapports au français standard canadien d'une grande variabilité.

La Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa a choisi le stage d'initiation professionnel comme moyen, toujours partiel, d'initier les futurs enseignantes et enseignants, d'origines diverses, à cette réalité du terrain. Cette initiative, qui ne donne lieu à aucune évaluation sommative de l'enseignement, a d'abord été expérimentée en raison des plus grandes difficultés d'intégration de la population estudiantine d'origine africaine en milieu de stage. Tout en reconnaissant que ces difficultés pourraient trouver leur origine dans le milieu universitaire ou le milieu scolaire plutôt que chez les étudiantes et étudiants, la Faculté d'éducation détient un plus grand pouvoir d'action auprès de ces dernières et derniers et a choisi d'investir là où les probabilités de succès sont les plus grandes. L'expérience fut à ce point positive que nous avons décidé d'en généraliser la pratique.

### ***De l'immigration à l'enseignement en Ontario français***

Près du deux tiers des étudiantes et étudiants de l'Université d'Ottawa viennent soit du Québec, où le français est langue majoritaire, soit d'un pays étranger où un français standard est garant de mobilité sociale. L'autre tiers a évolué en Ontario, là où le français et les francophones sont minorés. Le stage d'initiation permettra aux étudiantes et aux étudiants qui ont connu l'école de langue française à titre d'élève de débiter leur transition vers une prise en compte professionnelle de l'école de langue française et du travail scolaire en milieu minoritaire et à prendre conscience des effets de l'immigration sur la composition de la population étudiante des écoles et sur les pratiques pédagogiques à privilégier dans un contexte diversifié. Pour la majorité des Québécois et Québécoises, cette première expérience en milieu minoritaire francophone risque fort d'entraîner un certain choc en raison des effets de la minoration du français en Ontario : habitués à un contexte où parler français va de soi, ils se trouveront devant le défi des pratiques langagières bilingues ou plurilingues des élèves qui remettent en question leur norme de référence unilingue française.

Pour leur part, nombreux sont les étudiantes et étudiants d'origines immigrantes à avoir des diplômes non reconnus par l'État canadien et être ainsi dans l'obligation de parfaire une nouvelle formation dans l'espoir de trouver un emploi ayant un statut comparable à celui détenu dans leur pays d'origine. L'incompréhension de cette clientèle devant les pratiques langagières des élèves des écoles de langue française en Ontario est d'autant plus grande que le français est une langue que l'on maîtrise par la voie scolaire dans leurs pays d'origine et que la valeur sociale du français standard est telle que toute divergence de cette norme est considérée comme inacceptable. De plus, ces stagiaires se trouvent devant une culture scolaire fort différente de celle qu'elles ont connue au cours de leur enfance, notamment en ce qui a trait à la place de l'enfant au centre des préoccupations de l'école et, de ce fait, au rapport entre le personnel enseignant et les élèves. En fait, pour plusieurs, le statut d'enseignant confère une autorité à laquelle les élèves doivent se soumettre et la rencontre d'un milieu où les élèves peuvent prendre la parole et discuter impunément avec le personnel enseignant est difficile. Le stage d'initiation professionnelle doit leur permettre de vivre un passage plus graduel d'une situation où le respect de l'enseignant est incontestable à une situation où le personnel enseignant doit respecter les élèves et gagner leur respect. Alors que Mujawamariya notait en 2002 que ce sont les finissantes et finissants d'origines immigrantes qui rencontrent la plus grande difficulté à trouver le plein emploi dans une école de langue française, nous espérons que le stage d'initiation professionnelle, situé en début de parcours de formation professionnelle, puisse aider nos étudiantes et étudiants à prendre conscience

de l'écart qui sépare leurs attentes de la réalité ontarienne dans une situation peu menaçante, le stage n'étant pas évalué.

### ***Quelles compétences linguistiques évaluer et acquérir?***

Si le contexte sociolinguistique de l'Ontario français a des retombées sur les pratiques langagières des jeunes, il a également pour effet de leur rendre l'accès aux études supérieures plus difficile que pour la majorité anglophone. Qui plus est, ceux et celles qui réussissent leur entrée à l'université et obtiennent un premier diplôme dans un programme dispensé en langue française ne réussissent pas tous l'examen de compétences linguistiques de notre Faculté d'éducation. En fait, il est estimé que près de 80 % des étudiantes et étudiants ne réussissent pas cet examen d'entrée et se voient dans l'obligation de suivre un cours d'appoint et de réussir un nouvel examen avant d'obtenir leur baccalauréat en éducation.

Plusieurs questions se posent quant aux compétences linguistiques de ces étudiants. De prime abord, nous détenons peu de données démographiques sur les personnes qui écrivent l'examen et conséquemment sur qui le réussit et qui ne le réussit pas. En deuxième lieu, n'ayant pas mené d'étude des types d'erreurs commises lors de l'écriture de l'examen, nous ne pouvons dégager un portrait précis des compétences des étudiants. Un tel portrait permettrait tant aux étudiants qu'aux professeurs de mieux cibler leurs efforts d'apprentissage et d'enseignement. Finalement, il est difficile d'affirmer que les compétences évaluées sont celles nécessaires à la pratique de l'enseignement. Afin de répondre à cette question, il nous serait nécessaire de faire une analyse des pratiques littéraires en milieu professionnel et de les arrimer à notre évaluation et à notre enseignement. Tout comme nous nous devons de tenir compte de la diversité de notre clientèle et du contexte des écoles dans notre offre de cours et de stages, la diversité des pratiques du français serait également une donnée incontournable dans notre réflexion sur la formation linguistique offerte par la Faculté. En fait, en raison de la complexité de notre situation sociopolitique, les auteurs de cet article proposent qu'un regard sociolinguistique plutôt qu'uniquement linguistique sur l'ensemble de cette question soit de mise à ce moment de notre histoire.

## **Conclusion**

La Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa a mis deux ans à restructurer nos programmes de formations à l'enseignement pour les écoles de langue française sur deux ans. Dans le domaine de l'éducation, une telle restructuration implique la tenue de rencontres avec les autres facultés d'éducation de la province, le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires ainsi que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. L'Ordre étant responsable de l'agrément des programmes de formation à l'enseignement, il a également été nécessaire de lui soumettre les descriptions des cours et stages proposés ainsi que les plans de cours lorsque ceux-ci étaient disponibles. La structure étant maintenant en place grâce au travail acharné du directeur des programmes, il nous est maintenant possible de penser l'avenir en fonction des enjeux et défis identifiés dans cet article.

Pour ce faire, il nous semblerait intéressant de profiter des expériences d'autres universités dans les domaines de l'évaluation et de la formation linguistique dans une perspective sociolinguistique de la diversité des pratiques du français, de l'inclusion des stagiaires d'âge et d'horizons divers dans les écoles partenaires et dans la formation à l'autoréflexivité culturelle et linguistique pour un meilleur

accueil pédagogique d'une francophonie plurielle. Que ce soit les étudiants issus du système scolaire ontarien ou d'un autre système scolaire, tous auront à enseigner dans un milieu scolaire en mouvance. Il nous incombe de trouver les moyens pour les former à la flexibilité nécessaire à l'enseignement dans un tel milieu.

## Références

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5<sup>e</sup> éd.). Clevedon : Multilingual Matters.
- Boudreau, A., Dubois, L. et d'Entrebont, V. (2008). Représentation, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 145-175). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boyer, H. (2006). Présentation. *Études de linguistique appliquée*, 3(143), 261-263. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-3-page-261.htm>
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Francard, M., Geron, G. et Wilmet, R. (1993). L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. *Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain*, 19(3-4).
- Mujawamariya, D. (2002). Les minorités visibles et ethnoculturelles sur la profession enseignante : un parcours parsemé d'embûches. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences, enjeux et perspectives* (p. 203-235). Québec, QC : Les Éditions Logiques.

# Aperçus de la formation pratique des enseignants au Brésil

Denise Gisele **De Britto Damasco**  
Secrétariat d'État d'Éducation du district fédéral

## hronique internationale

### Résumé

Le présent article vise à réfléchir sur la pratique enseignante au Brésil à partir de deux modèles d'organisation curriculaire présents dans les universités brésiliennes. Nous l'avons organisé en trois parties : a) d'abord, nous introduisons la problématique liée à la pratique enseignante au Brésil; b) ensuite, nous présenterons deux modèles de curricula universitaires qui entraînent deux organisations différentes de pratique enseignante; c) enfin, nous apporterons le regard de l'auteure, en tant qu'enseignante du système éducatif et formatrice sur le terrain, qui reçoit des stagiaires depuis longtemps dans ses classes de français langue étrangère (FLE) dans le réseau public d'enseignement du district fédéral (DF) au Brésil.

### Abstract

This article aims to reflect on Brazilian teaching practice based on two models of curriculum organization used in Brazilian universities. The article was organized into three parts: a) first, issues related to teaching practice in Brazil are introduced; b) second, two models of university curricula resulting in two different organizational structures of teaching practice are presented; c) finally, the vision of the author, a teacher in the educational system and a front-line educator who receives trainees in French as a foreign language (FLE) classes in the public school system of the Federal District (DF) in Brazil, is presented.

## Introduction

La réflexion sur la pratique enseignante est toujours actuelle dans la mesure où les cursus de formation initiale peuvent ne pas tenir compte du travail réel des enseignants dans leur pratique professionnelle. Almeida et Pimenta (2014) attirent l'attention sur le fait que le futur enseignant doit faire une lecture du monde, le comprendre et comprendre sa place dans ce monde pour pouvoir y intervenir de façon positive. Selon ces auteures, le défi est celui de faire reconstruire les savoirs à partir de la formation pratique enseignante, gérant des sujets autonomes et réflexifs.

Nous entendons par le mot « stage » la mise en pratique sur le terrain des savoirs obtenus à partir de la formation initiale dans le cadre de la formation enseignante. Maulini et Perrenoud (2009) différencient deux sortes de stages : a) le stage d'observation est celui dans lequel les étudiants ne prennent pas véritablement la classe en charge et b) le stage en totale responsabilité est celui dans lequel les étudiants s'occupent de la classe, en faisant le travail que nous attendons d'un enseignant. Ces auteurs remarquent qu'il serait intéressant donc d'avoir de bons dispositifs d'analyse de pratique, du travail observé et des simulations, même des imprévus. Nous sommes d'accord avec Maulini et Perrenoud (2009) quand ils affirment qu'il faut mener la classe à travers des enregistrements, des simulations, des jeux de rôles pour reproduire certains traits, pour arriver à une analyse du travail observé.

## Aperçus de la pratique enseignante au Brésil

Au Brésil, nous avons un cadre normatif spécifique pour la formation pratique des apprenants et futurs enseignants depuis 1977. Plusieurs lois viennent rappeler l'organisation des stages au sein des établissements supérieurs et aussi dans le système éducatif brésilien.

La Loi fédérale n° 6.494 de 1977, suivie d'une nouvelle réglementation, nommée Loi fédérale n° 8.859 de 1994 organise le système de stage. À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, la Loi fédérale n° 9.394/95 met en relief le stage et la pratique d'enseignement, en exigeant un minimum de 300 heures pour la pratique enseignante. Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, une résolution du Conseil national d'éducation en 2002 redéfinit ce nombre d'heures, passant à un total de 400 heures de pratique, à partir de la seconde moitié du cours supérieur.

Almeida et Pimenta (2014) soulignent que la formation pratique au Brésil, par exemple, devrait surtout se faire dans des espaces publics d'enseignement, car les fonctions enseignantes du système éducatif comptent au Brésil plus de deux millions d'enseignants, dont seulement 500 000 dans des établissements privés. Alors, la formation pratique devrait privilégier les 87 % d'établissements du système public éducatif. Si nous adoptons une posture d'émancipation et d'autonomisation, nous ne pouvons pas proposer une formation pratique en ignorant la réalité du pays et son contexte.

Nous avons donc des universitaires qui deviendront stagiaires et des universitaires qui sont déjà enseignants. Nous appellerons ceux-ci étudiants-enseignants. Plusieurs chercheurs au Brésil, dont Borges (2013), attirent l'attention sur la valorisation du cadre normatif brésilien par rapport aux étudiants-enseignants, surtout parce qu'ils portent un double chapeau : celui d'un apprenant et celui d'un enseignant. Ces étudiants-stagiaires peuvent réduire le nombre d'heures de leur stage de moitié. Le défi se pose pour ce professionnel, au-delà de cette occasion de profiter des heures du travail enseignant



dans le système éducatif brésilien, pour qu'il puisse réfléchir sur la pratique enseignante non seulement comme formation initiale, mais comme formation continue également. Borges (2013) affirme que le stage devient un moment privilégié de contact avec le réel à partir des processus d'éducation formelle, étant donné que la pratique livrée à elle-même n'atteindrait pas ce but. Il faut remarquer qu'au Brésil, le formateur sur le terrain, c'est-à-dire l'enseignant du système public qui reçoit dans son école des stagiaires, ne reçoit aucune rémunération pour ce travail ni de compensations dans son emploi du temps ni de réduction du nombre d'heures de cours du fait d'accueillir des stagiaires. Ce formateur sur le terrain accueille un ou plusieurs stagiaires sous demande des directeurs et coordonnateurs des écoles du système éducatif.

Plus récemment, en 2007, le Programme institutionnel de bourse d'initiation à l'enseignement (PIBID) a été créé par le ministère de l'Éducation (MEC) au Brésil. La mise en service de ce programme a été faite par deux institutions fédérales au Brésil, attachées au MEC qui facilitaient le lien avec les universités et facultés en éducation ou dans des cours où il y a des licences : cours de lettres, mathématiques, histoire, géographie, ainsi de suite. Les étudiants-enseignants ont été sélectionnés pour suivre une pratique enseignante différenciée et rémunérée. Une bourse a été accordée à peu d'étudiants. Le programme PIBID offre un appui financier visant à élever la qualité des actions académiques dans le cadre de la formation initiale. Le nombre d'étudiants bénéficiaires de la bourse PIBID est réduit par rapport au nombre total d'étudiants dans le pays qui suivaient leur stage sans bourse. Le débat s'est posé dans la mesure où ce PIBID n'a pas été nommé comme stage, parce que le stage est obligatoire et l'État ne disposait pas de budget pour offrir des bourses à tous les étudiants stagiaires. En 2015, nous avons assisté à la diminution du budget du programme PIBID, malgré la constante croissance de demande de bourse et le nombre d'étudiants-enseignants pour suivre des stages dans des écoles publiques et privées.

Nous avons deux modèles de formation pratique enseignante à l'université pour accomplir les 400 heures de pratique et stages dans l'université brésilienne : a) une formation pratique qui débute à partir de la seconde moitié des cours; b) une formation pratique qui a lieu à partir du premier semestre du cours universitaire, ancrée dans la discussion des problèmes relevés dans les établissements scolaires. La plupart des universités au Brésil ont le premier modèle de formation pratique, c'est-à-dire, d'abord les disciplines théoriques et ensuite, notamment à partir de la seconde moitié du cours, les heures de pratique et stages. Ce modèle de formation pratique prétend également offrir au futur enseignant une base solide dans sa future carrière enseignante. Plusieurs défis se posent comme celui de valoriser, au-delà des disciplines liées à la philosophie d'éducation, de la sociologie de l'éducation et de la psychologie, d'autres disciplines, surtout liées aux questions de genre, de diversité et aussi un regard ciblé sur l'enfance et la jeunesse de façon plus approfondie.

Un second modèle de pratique enseignante au Brésil a eu comme inspiration l'Université de Maastricht des Pays-Bas, sa Faculté de médecine en 1976 et sa Faculté des sciences économiques en 1983. Il s'agit du modèle de l'apprentissage qui s'appuie sur la résolution des problèmes réels dès le premier semestre du cours universitaire. Ce second modèle de formation pratique est ancré dans l'apprentissage actif et significatif, c'est-à-dire l'intégration des connaissances académiques dans des situations réelles, à partir d'un travail collaboratif dans des groupes peu nombreux. L'étudiant est le noyau du processus éducatif, en attendant qu'il ait plus de responsabilités et d'autonomie par son apprentissage. Il faudra donc

identifier le problème, élaborer des questions et des hypothèses et partir à la recherche de solutions. Le référentiel de compétences est solidement fixé dans des projets qui vont à la rencontre de la recherche et de la pratique professionnelle. Dès le premier cycle à l'université, l'étudiant appartenant à ce modèle d'études universitaires comprendra que la moitié du temps de ses études sera consacré au projet qu'il devra développer. Il y aura des groupes avec des enseignants et des tuteurs. Ces projets sont élaborés à partir des connaissances acquises dans les disciplines et dans le choix d'un problème à résoudre. L'étudiant sera évalué à partir de ses prises de notes, de ses journaux de bord, de ses rapports sur le projet (objectifs, finalité, résultats), des expositions orales et des présentations hebdomadaires de son groupe de travail.

Au Brésil, l'Université de l'USP Leste a adopté ce modèle de formation pratique enseignante. Arantes (2000) présentent ce système de formation et le résumant comme « résolution des problèmes ». La pratique enseignante devra donc identifier les problèmes de la réalité scientifique et quotidienne, discuter un cas particulier à partir des savoirs, des hypothèses pour l'expliquer et le comprendre, et finalement pour le résoudre. Il faut préparer un rapport après chaque résolution d'un problème. Ce modèle de formation pratique vise à rompre l'enseignement segmenté et les disciplines isolées.

Au district fédéral, nous avons constaté que le système éducatif public a donné ses premiers pas vers la création d'une université régionale pour la formation enseignante. Nous observons l'influence des facultés de médecine transposée dans la formation pratique enseignante. Depuis 2013, nous assistons à la création d'une université qui s'inspire dans ce modèle de Maastricht, de l'USP Leste et dans l'Université de Genève, étant donné que celle-ci présente également une articulation théorique-pratique ancrée sur cinq dispositifs : des groupes de base, des repères théoriques, des matinées thématiques, des ateliers et du compagnonnage. Le travail s'organise à partir de situations concrètes, observées ou vécues en classe par les formateurs de terrain et ses étudiants. En décembre 2014, la Fondation Université ouverte du district fédéral – FUNAB a été lancée<sup>1</sup>. En janvier 2015, nous constatons que cette fondation universitaire se met à côté du Conseil d'éducation du DF et du Conseil de l'alimentation scolaire du DF<sup>2</sup>. Cette FUNAB vise à privilégier la pratique enseignante à partir de la résolution des problèmes qui ont surgi sur le terrain, de l'analyse de ces problèmes et des rapports des solutions.

## **Le regard d'une enseignante du système éducatif du district fédéral**

Comme enseignante du système éducatif public brésilien au district fédéral, j'ai ressenti au long des années le besoin d'une pratique enseignante chez les stagiaires issus du cours de lettres, notamment du FLE. Ce regard singulier et les souvenirs de ce qui s'est passé dans un centre de langues public depuis 1989 pourront contribuer à la réflexion approfondie de la construction du savoir enseignant à partir des expériences en tant que formatrice sur le terrain.

Quand nous travaillons dans le système éducatif comme enseignant ou enseignante dans des écoles publiques, nous sommes obligés de recevoir des stagiaires issus des universités. Malgré cette obligation préalable de recevoir des stagiaires, cette question est abordée de façon plus nuancée dans les écoles où nous avons travaillé : nous recevons des demandes de la part des directions des écoles pour accepter

1 Voir le journal officiel, nommé Diário Oficial (DODF) du 11 décembre 2014, et la loi n° 36.114, du 10/12/2014.

2 Voir le journal officiel (DODF) du 16 janvier 2015, n° 14, page 67 et celui du 29 janvier 2015, n° 22, page 12 (édition supplémentaire).

ou non des stagiaires dans nos groupes. Il y a des enseignants qui refusent ces stagiaires. À la limite, l'enseignant ne peut pas nier la présence d'un stagiaire dans ces groupes, mais nous constatons que la gestion scolaire essaie d'organiser la présence des stagiaires dans des groupes des enseignants-formateurs plus ouverts à la pratique enseignante.

Il faut souligner que notre travail pédagogique a lieu dans un centre de langues du DF, nommé Centre interscolaire de langues de Brasília. Nous recevons alors des stagiaires du cours de lettres, licence en français langue étrangère, espagnol langue étrangère et en anglais langue étrangère. Alors, l'équipe de gestion scolaire, la direction des cours, organise l'emploi du temps des stagiaires selon le nombre d'heures requises. L'enseignant, appelé formateur sur le terrain, est averti de la présence de stagiaires dans ses groupes. De notre part, nous tenons à préciser au stagiaire qu'il devra arriver avant le début de la classe. Cela nous paraît simple et évident, mais il nous est déjà arrivé d'avoir des stagiaires qui voulaient entrer en cours après le début de la classe, ce qui nous semble peu productif. La classe devient un construit et le stagiaire doit la comprendre du début jusqu'à la fin.

Dans nos vingt-six ans d'expérience dans le système éducatif du DF, il nous arrive de constater qu'il y a des stagiaires qui viennent nous observer sans un protocole défini d'observation. Plusieurs fois, nous devons nous approcher de ce stagiaire pour le guider dans son observation sur la gestion de l'espace, du temps, les relations entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves, les devoirs, les sanctions, les routines et les démarches utilisées. Dans ces années comme formatrice sur le terrain, nous n'avons jamais eu de rétroaction de la part de l'enseignant universitaire sur le rapport de stage. Nous n'avons jamais eu de rémunération pour ce travail et nous n'avons jamais été appelés pour des réunions ou des formations à l'université sur l'accueil des stagiaires ou sur quoi que ce soit. Nous constatons qu'il y a deux mondes distincts : celui de la salle de classe et du formateur du terrain et celui de l'université avec le rapport de stage que nous n'avons jamais vu ou même lu.

## En guise de conclusion

Nous constatons qu'au Brésil, depuis ces dernières années, il y a eu un effort pour valoriser la pratique enseignante avec des programmes de formation rémunérée. Cependant, cela n'est pas la réalité pour la plupart des stagiaires qui partent dans le système éducatif brésilien pour sa formation pratique.

Il nous manque des études comparatives de la formation pratique enseignante dans les deux modèles de formation universitaires étant donné que le second modèle est assez récent et qu'il faut stimuler des recherches sur ces deux formations. Il nous paraît assez tôt pour évaluer les universités qui se lancent dans la valorisation d'« être en immersion » dans une classe, soit pour l'observer ou pour réfléchir à des problèmes. Nous croyons qu'une posture analytique de la pratique enseignante pourrait remplacer une vision normative ou trop pratique du travail enseignant.

Nous revenons à Maulini et Perrenoud (2009) qui nous montrent qu'il y a un curriculum formel (l'énoncé des objectifs de la formation initiale et les contenus de cette formation) et un curriculum réel (les dispositifs et les contenus effectifs de formation). Selon ces chercheurs, il faut observer attentivement les interactions entre les formateurs sur le terrain et les futurs stagiaires afin d'identifier la manière dont le travail réel et le travail prescrit se croisent pour nous fournir des pistes à suivre ou à ne pas suivre (Maulini et Perrenoud, 2009). Nous pouvons souligner, à partir de ces auteurs, quelques

risques d'éloignement de la compréhension du travail réel des enseignants, si la formation n'accorde de l'importance qu'aux connaissances issues de la recherche sur l'apprentissage et sur l'enseignement : des recherches historiques, linguistiques, didactiques, psychologiques et sociologiques. Il y a un risque de s'éloigner également des dimensions réelles de la réalité scolaire : la complexité du rapport du savoir, du métier de l'élève, de l'autorité, des fondements d'évaluation formative, de la présence et du dialogue avec les parents, de la gestion de la classe, entre autres.

Il serait intéressant de chercher comme formateur sur le terrain, soit un enseignant expérimenté, soit un enseignant qui voudrait faire ce travail supplémentaire avec des stagiaires dans le système éducatif, sachant que la société lui accordera moins de prestige que l'enseignant issu du système universitaire, porteur de publications et de rapport de recherches. Alors, une façon de valoriser ce formateur sur le terrain serait de le rémunérer pour cette tâche supplémentaire.

Il nous semble que la pratique toute seule ne forme pas le futur enseignant si elle n'est pas suivie d'un dialogue et d'une analyse de cette pratique. Cela pourrait se faire en parallèle au développement des interactions entre les disciplines, soit la didactique générale, soit la didactique spécifique. Créer un espace pour observer, narrer, comprendre, interpréter, discuter, débattre au-delà de la maîtrise des savoirs pourrait aider dans la formation pratique des enseignants débutants, des étudiants-enseignants et dans la valorisation et le prestige des formateurs sur le terrain.

## Références

- Almeida, M. I. de et Pimenta, S. G. (dir.). (2014). *Estágios supervisionados na formação docente : educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo : Cortez.
- Arantes, V. A. (2000) Cognition, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 137-153.
- Araujo, U. F. et Sastre, G. (dir.). (2009) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo : Summus.
- Borges, L. F. F. (2013). Um currículo para a formação de professores. Dans I. P. A. Veiga et E. F. da Silva (dir.), *A escola mudou, que mude a formação de professores* (3<sup>e</sup> éd., p. 35-60). Campinas, SP : Papirus.
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. Dans R. Étienne, M. Altet, L. Paquay, C. Lessard et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (1<sup>re</sup> éd., p. 53-76). Bruxelles : De Boeck.

# La formation pratique des enseignants au Cameroun

Marcelline **Djeumeni Tchamabe**  
Université Laval

---

## hronique internationale

### Introduction

Le Cameroun est un État unitaire, démocratique et bilingue. Il compte deux sous-systèmes (anglophone et francophone hérités de la colonisation française et anglaise) et deux langues officielles qui sont aussi des langues de scolarisation. Le système de formation est centralisé et déconcentré. Il apparaît clairement que la décision de former préoccupe les décideurs, qu'il s'agisse de formation théorique ou pratique. Pour ce qui concerne particulièrement la formation pratique des enseignants qui nous préoccupe dans cette étude, des stratégies de formation sont définies et mises en œuvre à travers des documents tels que la Stratégie nationale de l'éducation (2010-2015; 2016-2020). La formation pratique professionnelle initiale des enseignants est considérée comme un enjeu primordial face à la demande croissante de la qualité en éducation, des exigences de l'innovation et les impératifs de la coopération et de la formation par alternance. Nous articulons ce travail autour du système de formation pratique des enseignants au Cameroun. Nous analyserons ses forces et ses faiblesses pour en dégager des perspectives après avoir présenté brièvement le système national de formation des enseignants des niveaux de la maternelle, du primaire et du secondaire.

## 1. Présentation du système de professionnalisation pratique des enseignants.

Dans le cadre de la formation professionnelle, comme celle des enseignants, la professionnalisation regroupe l'ensemble des démarches et des actions qui permettent de maîtriser une activité et de la faire reconnaître comme une qualification et un métier. C'est aussi l'acquisition et la mise en œuvre de ces savoir-faire par une personne. De manière générale, la professionnalisation s'articule autour de trois grands processus simultanés : la professionnalisation des activités et des services qui permet le passage d'activités correspondant à des besoins nouveaux ou non satisfaits à des emplois repérables dans un système de classification des emplois et des compétences; la professionnalisation des salariés qui leur permet d'acquérir et de développer des compétences nécessaires à l'exercice de leurs activités, reconnues et transférables pour permettre leur maintien dans l'emploi ou une mobilité professionnelle; la professionnalisation des structures qui permet à la structure de formaliser son projet, de nouveaux services, de prévoir l'organisation de travail qui y répond et de suivre ses caractéristiques et son évolution.

Le concept de professionnalisation renvoie aux dimensions sociologiques, individuelles et pédagogiques (Ardouin, 2003, p. 3-4). Dans le sens sociologique, la professionnalisation vise à donner aux acteurs concernés un niveau de formation, de connaissances et d'éthique élevé pour faire d'eux de véritables professionnels regroupés dans un corps de métier, et reconnus par la société en général. Dans la dimension individuelle, la professionnalisation vise à accroître les savoirs, les savoir-faire des acteurs concernés. Dans le sens pédagogique, il s'agit de renforcer la dimension opératoire de la formation par des activités et contenus professionnels. Au demeurant, une formation professionnalisante accompagne la production de compétences professionnelles en situation. C'est un processus d'accompagnement et de construction d'identité professionnelle.

La formation pratique consiste donc dans le contexte réel de travail empirique et de terrain de développement d'une identité professionnelle individuelle et sociale avec l'intégration d'une réalité professionnelle vivante, concrète et réelle. Ainsi, face à la formation pratique, l'enseignant, futur éducateur, apprend les ficelles du métier. Il planifie, anticipe, gère la classe et la pédagogie. Pour Le Boterf (2002), les stages pratiques permettent à l'enseignant de mobiliser adéquatement les ressources acquises en formation théorique pour les intégrer dans les différents aspects de sa pratique professionnelle. Et on relève un impact des programmes de formation en stage sur la qualité des pratiques professionnelles des enseignants lors des stages ainsi que de la qualité de l'accompagnement des stagiaires en formation initiale selon Goupil et Lusignan (1993).

### 1.1 *Les programmes de formation pratique des enseignants*

En formation pratique, l'apprentissage est, pour une large part, une activité de traitement de l'information dans laquelle l'information concernant la structure du comportement et les événements de l'environnement est transformée en représentations symboliques qui servent de guide pour l'action. Pour que le stagiaire intègre ces processus, il est accompagné par des professionnels plus expérimentés qui, dans le cas des formations par alternance, garantissent la transmission de la tradition d'un métier. Dans le cas du Cameroun, il s'agit d'un travail d'équipe entre maîtres de stage, encadreurs des écoles annexes de formation ou des lycées et des collègues et superviseurs des services centraux de l'éducation.

## 1.2 L'accompagnement des stagiaires

Le stage prend la forme de l'alternance théorie-pratique impliquant les aspects de l'accompagnement que sont le « coaching », le mentorat, le tutorat ou la supervision. La relation de coaching professionnel a un rapport avec la qualité des pratiques professionnelles des enseignants en stage. Cette relation laisse présager l'importance des réseaux de soutien ainsi que des communautés d'apprentissage du métier pour que la professionnalisation se déploie aisément. Le mentor est également appelé tuteur par certains auteurs : Dumoulin (2004, p. 22) le définit comme un « soutien professionnel [...] de la part d'un collègue expérimenté (mentor) ». Les chercheurs soulignent le fait que le mentorat constitue un moyen particulièrement efficace pour accompagner et soutenir l'enseignant en processus de professionnalisation (Fonkoua, 2005). Martineau et Vallerand (2005) définissent la période de formation pratique comme « une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution » durant la période de stage professionnel. L'apprenti-enseignant se familiarise avec son nouveau milieu professionnel, ses habitudes, son fonctionnement, ses rouages, sa culture et tout ce qui est en lien avec sa profession en tant que professionnel (Baillauquès et Breuse, 1993; Treleven, 2000). Par cet accompagnement, la formation pratique s'appréhende comme un apprentissage par observation de modèle ou modelage. L'imitation du modèle se fait à travers plusieurs types de stages : les stages d'observation, de tutelle et les stages en responsabilité.

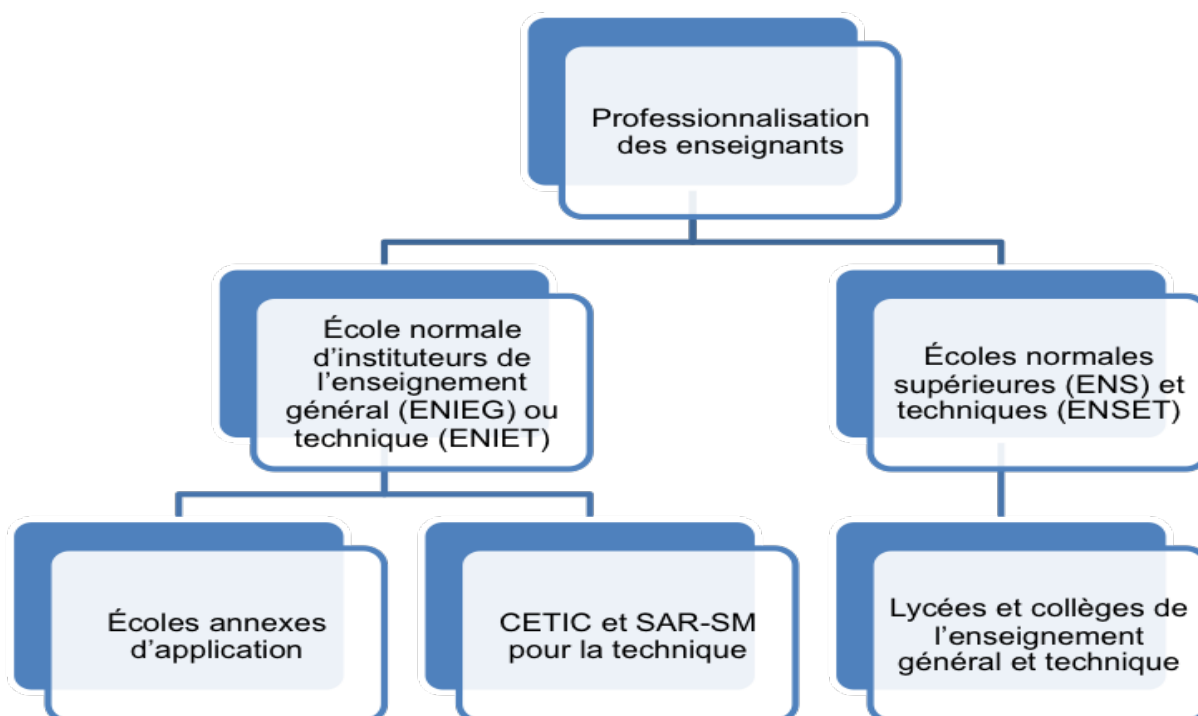


Figure 1

*Système de formation pratique des enseignants au Cameroun.*

La formation pratique se déroule dans plusieurs types d'institutions : les écoles annexes d'application, les collèges d'enseignement technique industriel et commercial (CETIC), les sections artisanale et rurale et la section ménagère (SAR-SM) pour ce qui concerne les enseignants de la maternelle, du primaire et de l'enseignement technique; pour les autres enseignants (les élèves-professeurs), les stages ont lieu dans les lycées et les collèges. Ces trois stages (d'observation, en tutelle et stages en responsabilité) se déroulent suivant un système de progression linéaire que nous présentons ci-dessous :

Formation pratique des maitres ou instituteurs et des professeurs											
ENIEG ou ENIET 1 Stage d'observation			ENIEG 2 ou ENIET 2 Stage en tutelle				ENIEG ou ENIET 3 Stage en responsabilité				ENS – EN- SET
1-1	1-2	1-3	2-1	2-2	2-3	2-4	3-1	3-2	3-3	3-4	ENS-1
ENIEG 1-4			ENIEG 2-5				ENIEG 3-4				ENS-2

Figure 2

*Processus de déroulement de la formation pratique.*

D'après cette figure, le stage se déroule en trois étapes. Chaque étape est constituée d'un dispositif élaboré pour atteindre certains objectifs de formation.

- **Le stage d'observation**

ENIEG 1-1 : Il s'agit de l'étape de recrutement dans la profession. Il y a alors trois niveaux de recrutement dans la fonction par concours (BEPC 1, Probatoire 1 et Baccalauréat). Ces trois profils entrent ensemble (secondaire 5, 6 et 7). Ils sont chacun dans leur cohorte en ce qui concerne les cours théoriques.

ENIEG 1-2 : L'élément 2 concerne la formation et l'encadrement des futurs instituteurs en stage d'observation. Il se caractérise par la durée variable, les contenus existants, les objectifs précisés, les acteurs définis et le processus de formation clarifié (carrefour pédagogique).

ENIEG 1-3 : L'évaluation se fait selon les objectifs définis. Le stagiaire produit un rapport de fin de stage basé sur l'observation de certaines leçons en particulier. C'est ce rapport qui sera noté non pas par le maître de stage, mais par le professeur de l'ENIEG (École normale d'instituteurs de l'enseignement général) ou ENIET (École normale d'instituteurs de l'enseignement technique).

ENIEG 1-4 : Les forces de ce stage sont que les stagiaires sont présents dans les classes. Ils participent aux rencontres et aux carrefours pédagogiques. Ils observent leurs collègues qui sont en stage de responsabilité ou de tutelle, car les groupes sont mixtes. Les enjeux des stages pratiques d'observation des futurs maîtres concernent les effectifs des stagiaires pour un accompagnement individualisé et le fait qu'ils arrivent sans être outillés pour une observation participante, ont déclaré certains stagiaires à la suite de leur formation.

- **Stage de tutelle**

ENIEG 2-1 : Les critères de participation au stage de tutelle des élèves-maîtres sont les mêmes : avoir complété un stage d'observation. Mais parfois, cette étape intermédiaire entre l'observation et la responsabilité est escamotée selon les profils des stagiaires (niveau BEPC 2 et Probatoire 2 et



Baccalauréat). Le profil 3 (bac) sera le groupe qui aura souvent tendance à sauter cette phase en regard de la durée de leur formation qui varie de 6 à 10 mois.

ENIEG 2-2 : La formation est de deux semaines pour tous, les contenus sont définis par le service de stage et de la scolarité; plusieurs acteurs sont impliqués du niveau central au niveau déconcentré.

ENIEG 2-3 : L'évaluation et l'attestation des acquis consistent aussi en un rapport de stage rédigé à la fin de chaque stage et remis aux enseignants de l'ENIEG.

ENIEG 2-4 : L'encadrement de la formation est confié aux maîtres des écoles d'application; les journées pédagogiques, les séminaires, les leçons modèles sont utilisés par les encadreurs comme stratégies de formation.

ENIEG 2-5 : Une des forces de ce dispositif intermédiaire est que le stagiaire apprend progressivement à faire des préparations et des planifications de la classe. Il bénéficie à cet effet de la collaboration de ses pairs, des encadreurs de l'établissement (le chef d'établissement, les animateurs de niveaux et les maîtres) ainsi que des autres encadreurs (professeurs de l'ENIEG, inspecteurs d'arrondissement et conseillers pédagogiques à divers niveaux). Un des enjeux identifiés du stage reste le nombre élevé d'élèves-maîtres et la diversité des profils. Une des solutions envisagées consiste à se faire coacher par les pairs.

- **Stage pratique en responsabilité**

ENIEG 3-1 : Les critères de participation au stage de responsabilité par les élèves-maîtres consistent en la formation pour la finalisation du parcours des instituteurs ayant passé au moins les deux phases de stage et rempli toutes les conditions d'admission en classe supérieure.

ENIEG 3-2 : Le contenu de la formation est défini par une note de mise en stage. Compte tenu de sa place pour l'examen final, les contenus sont renforcés et portent sur la préparation et la présentation des leçons qui seront évaluées pour attribution d'une note finale de formation pratique.

ENIEG 3-3 : L'évaluation, l'attestation des acquis et la certification de la formation pratique sont faites par une équipe nommée par le ministère formée des maîtres de stage, des professeurs des ENIEG/ENIET et des superviseurs. Des grilles d'évaluation sont fournies et un stagiaire qui ne satisfait pas aux exigences sera appelé à reprendre son stage pratique. La note de stage constitue 30 % de la formation totale.

ENIEG 3-4 : L'encadrement est assuré par le maître de stage dans la pratique quotidienne de la classe. Le stagiaire prend en main la classe dans tous ses aspects de gestion des apprentissages et de la discipline. Il planifie, donne, évalue et anime toutes les activités de la classe.

ENIEG 3-5 : Les forces de ce stage en responsabilité des élèves-maîtres est que l'évaluation est menée par un collège d'évaluateurs pour diminuer la subjectivité et assurer la validité des épreuves passées. L'évaluation finale constitue 30 % de l'examen de sortie. Un des enjeux ici concerne l'inégalité du dispositif. À l'évaluation, les élèves-maîtres de profil 1 ont effectué environ six stages alors que le profil 2 aura à son actif quatre stages environ et les autres un ou deux stages. La formation pratique des élèves-maîtres de profil 3 (Bac) est jugée insuffisante pour adopter une professionnalité pertinente.

## Les stages pratiques des élèves-professeurs des ENS et ENSET ou Écoles normales supérieures (enseignements généraux et techniques)

Ces deux institutions forment les enseignants pour le niveau secondaire de l'enseignement général et technique. Deux cycles de formation sont offerts dans ces institutions. Le cycle 1 recrute les enseignants pour l'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La formation se fait en six semestres : il s'agit d'une formation professionnelle et académique pour l'obtention conjointe du diplôme professionnel et d'une licence dans une discipline ou filière de spécialisation.

Le second cycle accueille divers profils : l'offre de formation concerne le recrutement direct dans le second cycle après la fin de formation au cycle 1; le retour sur titre des enseignants venant du terrain et le recrutement par concours des titulaires d'une licence dans une discipline de spécialisation dans la formation des élèves. La formation pratique des élèves-professeurs se déroule selon les phases d'imprégnation et de consolidation pour les deux groupes.

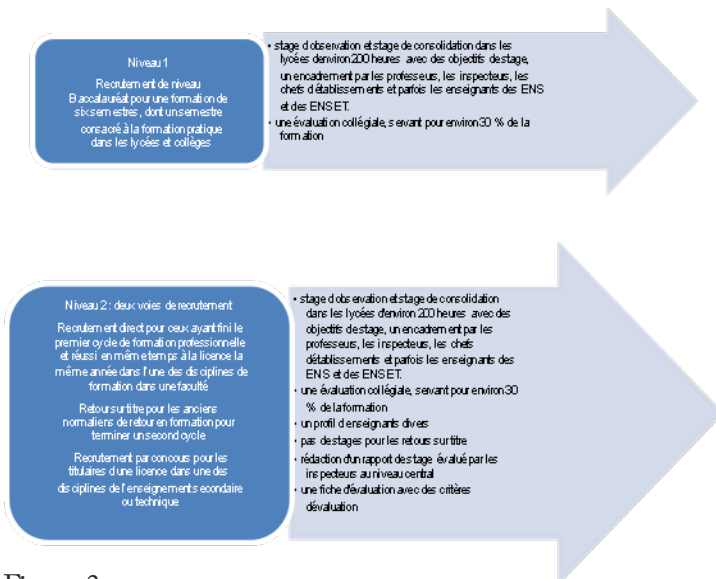


Figure 3

*Stage pratique des élèves-professeurs.*

## 2. Les défis de la formation pratique des enseignants

Les défis identifiés sont nombreux. Nous en analyserons quelques-uns en les subdivisant en trois points : les défis liés au recrutement, à l'encadrement des stages et à l'évaluation de la formation pratique des enseignants camerounais.

## **2.1 Les défis liés au recrutement des enseignants à former**

### **• Le recrutement des élèves-maitres et des élèves-professeurs**

L'accès à ces écoles de formation se fait par concours, mais la situation des élèves-professeurs est quelque peu différente de celle des élèves-maitres. Le concours des premiers donne accès directement à la fonction publique et garantit un emploi. Cette formation est encore l'un des rares à déboucher sur la fonction publique camerounaise et une intégration ipso facto dans l'administration avec une garantie de salaire et une retraite à l'âge de 60 ans. Ces conditions font du métier d'enseignant une fonction très attrayante dans un contexte dominé par le chômage des jeunes diplômés et le déclassement de plusieurs professions (Fonkoua, 2005). Les conséquences de cette situation sont que cette attractivité peut avoir un effet inverse sur la profession, car elle attire tous les demandeurs d'emploi et une baisse de la compétitivité. Les concours attirent chaque année des milliers de candidats, mais les formateurs comme les utilisateurs des produits remettent en cause les niveaux des élèves-professeurs, ce qui a un impact sur la qualité de la formation aussi bien théorique que pratique et sur l'insertion professionnelle. Un défi important concerne la sélection des enseignants qui sont recrutés pour la formation pratique. On constate un niveau d'entrée trop faible, des profils trop disparates et des intentions professionnelles non clarifiées que certains candidats à l'enseignement utilisent pour accéder à la fonction publique et aux autres métiers qui ne leur semblent pas accessibles. Un enseignant, comme tous les fonctionnaires de l'État, peut, grâce à la permissivité de la fonction publique, servir dans tous les autres corps de métiers de son portefeuille.

Contrairement à l'enseignement secondaire, l'enseignement primaire ne recrute plus directement des fonctionnaires. Les élèves-maitres doivent attendre le lancement éventuel d'un recrutement pour être contractualisé. Depuis 1995, la crise économique a entraîné le gel de recrutement par l'État du Cameroun. La coopération bilatérale et les bailleurs de fonds comme la Banque mondiale ont ainsi financé l'admission dans la profession de plusieurs enseignants formés. Dans ce niveau, le défi est celui des catégories diverses et variées des personnels. Même s'ils reçoivent tous la même formation, les maitres ont des prestations salariales différentes selon que l'on est contractuel, contractualisé ou fonctionnaire. Dernièrement, certains acteurs ont décrié l'engagement dans la formation aussi bien théorique que pratique des futurs éducateurs en raison de cette situation. Un défi d'harmonisation des statuts dans ce secteur s'impose pour améliorer la qualité de l'éducation de base.

## **2.1 L'encadrement de la formation pratique**

### **• L'encadrement des élèves-maitres**

Le nombre d'encadreurs est nettement insuffisant. Ils ont également des statuts différents comme nous l'avons démontré plus haut : instituteurs permanents, fonctionnaires, contractuels et contractualisés, vacataires ou maitres des parents. En plus des défis que nous avons déjà relevés, nous avons ce déficit d'encadrement pratique des enseignants. De Jomtien en 1990 et Dakar en 1994, les pays africains se sont appropriés des idées de l'UNESCO et se sont engagés à l'initiative de l'Éducation pour tous (EPT) à l'horizon 2015. Une conséquence de cette politique éducative adoptée par le Cameroun est l'ouverture des écoles de formation dans tous les chefs-lieux de département pour une meilleure

couverture de la carte scolaire des régions du pays. Le Cameroun est passé à 58 écoles de formations des instituteurs de l'enseignement général et à 2 écoles de l'enseignement technique.

Cependant, l'enseignement dans les ENIEG/ENIET est un enseignement post-BEPC, c'est-à-dire correspondant au second cycle de l'enseignement secondaire pour la grande majorité des encadreurs. C'est pourquoi le niveau de qualification des formateurs pratiques des élèves-maitres au Cameroun peut comporter certaines limites. L'on se fonde sur l'expérience de l'enseignement pour leur confier des stagiaires. Cependant, leur niveau de qualification dans les disciplines en ce qui concerne la maîtrise des contenus disciplinaires peut être mis en doute. En même temps, la formation initiale ou continue des enseignants fait face à des enjeux et à des défis majeurs. De nos jours, les enseignants camerounais doivent relever sur le plan professionnel des défis d'une éducation de qualité. Les États généraux de l'éducation, les projets Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement concourent à mettre en exergue le fait qu'en Afrique subsaharienne et au Cameroun, l'éducation souffre d'un déficit en quantité et en qualité d'enseignants formés. Plus de quatre millions d'enfants en Afrique subsaharienne n'entreront pas dans une salle de classe par manque d'enseignants. Sur un plan plus qualitatif, des élèves quittent l'école primaire sans savoir ni lire, ni écrire, ni calculer, qui sont pourtant des compétences de base nécessaires pour une poursuite de la scolarité de base. En effet, les réflexions telles que celles menées lors des États généraux de l'éducation (1995) s'accordent de manière unanime sur le fait que l'école camerounaise a un faible rendement interne et externe (Banque mondiale). En ce qui concerne le rendement interne, il en ressort selon la même source que les taux de déperdition sont élevés et les redoublements avoisinent les 40 %. De plus, selon Educ'Avenir (2007), le rendement externe montre que le système éducatif n'est pas opérationnel : les produits du système éducatif s'insèrent difficilement dans le tissu économique. Une meilleure formation pratique des enseignants doit permettre d'améliorer la qualité de l'éducation et le développement du Cameroun (Banque mondiale, 2014). Ces hypothèses ont entraîné plusieurs réformes dans les systèmes de formation des enseignants, notamment la mise sur pied d'équipe d'encadrement de stages pratiques formés des maitres d'application, des professeurs des ENIEG et des superviseurs (inspections et délégations à divers niveaux). Un défi de la formation pratique des enseignants serait une réforme du fonctionnement pédagogique de ces équipes dans le sens d'une meilleure définition des finalités de chaque type de stage (observation, tutelle, ou responsabilité), des contenus, de la durée, des modalités et des processus de la formation et de l'évaluation des enseignants au Cameroun pour relever les grands défis d'universalisation en ce qui concerne l'éducation de base de ce siècle. Généralement, la durée des trois stages chez les instituteurs de niveau BAC n'atteint pas les quotas horaires prévus.

- **L'encadrement des élèves-professeurs**

Plusieurs nouvelles institutions de formations ont vu le jour au Cameroun pour la formation des élèves-professeurs. Ces institutions de formations des enseignants au Cameroun sont passées à  $n = 5$  en 2014. Contrairement aux élèves-maitres, les élèves-professeurs ne sont plus formés dans les lycées d'application. Leur dispositif de formation comprend pour l'encadrement le professeur chargé de la formation pratique à qui est confié le stagiaire, mais aussi un professeur de l'ENS et un superviseur (inspecteur national). Ces deux derniers n'interviennent généralement qu'à la fin pour évaluer la formation pratique. On remarque néanmoins dans ce dispositif quelques failles concernant notamment les nouvelles disciplines nées de la réforme de l'éducation et pour lesquelles on n'a pas encore déterminé de compétences sur le terrain.

En effet, une loi de l'orientation est adoptée en 1998 qui renforce le rôle de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle pour la formation de qualité des Camerounais enracinés dans leurs cultures, mais ouverts au monde. Cet engagement de l'État se concrétisera par des réflexions sur le système éducatif camerounais manifesté au travers des États généraux de l'éducation de 1995 par l'enrichissement du programme de formation avec deux nouveaux cours, *Langue et culture camerounaise (LCC)* et *L'informatique dans l'enseignement secondaire* (Djeumeni Tchamabé, 2013). Pour ces disciplines, il y a d'énormes difficultés à trouver des encadreurs pour les élèves-professeurs.

De même que pour ces innovations, des défis de la mondialisation, au cours de ces deux dernières décennies, commandent une révision curriculaire de la formation pratique des enseignants. L'élaboration de la stratégie du secteur de l'éducation en 2001 vient donner une nouvelle orientation à une politique de formation adéquate des enseignants à tous les niveaux du système éducatif. Elle apparaissait nécessaire dans la mesure où de nombreuses innovations pédagogiques ont été introduites lors des États généraux. En effet, la formation devait être améliorée dans le sens de l'intégration d'ateliers d'activités pratiques introduits dans les cursus de formation théoriques en vue d'allier théories et pratiques en formation initiale. La formation théorique est effectivement complétée par des stages pratiques dans les établissements dédiés. Ce dispositif de professionnalisation est malgré tout remis en question. Ces questionnements concernent des compétences effectivement acquises en formation pratique, le fonctionnement des dispositifs d'alternance, les évaluations des enseignants et les formations pratiques des enseignants qui sont admis directement dans les classes sans formation initiale et l'intégration des TIC pour la formation pratique initiale et continue des enseignants.

L'insuffisance de la formation pratique en général (200 heures) pour les élèves-professeurs et l'inégale couverture de ces heures sur l'ensemble des formés font que la formation pratique souffre de la grande variabilité des profils de recrutement des enseignants des Écoles normales supérieures et du profil académique de leurs formateurs. Les professeurs des ENS sont recrutés sur la base de leur doctorat dans leurs disciplines de spécialisation. La pédagogie universitaire n'entre pas dans les critères de recrutement. Face à cette réalité, l'on est confronté à la problématique de la transmission des connaissances et de leur exploitation opportune dans des contextes précis où les besoins changent constamment. Cette situation s'est peu à peu stabilisée et le curriculum *prescrit* et le curriculum *réel* (Perrenoud, 2001) tendent de plus en plus à s'harmoniser. Ceci a donné en 2015 une opportunité de réécrire un curriculum pour des ENS en l'actualisant et en l'aménageant en fonction de ces nouveaux développements qui doivent se traduire selon le processus de *la transposition didactique*.

### **3. L'évaluation des formations pratiques des enseignants**

*L'évaluation des apprentissages est fortement liée aux programmes* notamment au niveau des programmes et des acquis scolaires des élèves-maitres et élèves-professeurs. Ceux-ci incitent à revoir le curriculum en prenant en considération ses points forts et les insuffisances constatées : parmi les constats négatifs récurrents dans l'ensemble des deux sous-systèmes éducatifs, on trouve, par exemple, la surcharge des programmes, la restitution des savoirs au moment de l'évaluation et l'incapacité d'un nombre important d'élèves-maitres ou professeurs à résoudre des problèmes professionnels, la prééminence des méthodes transmissives, le recours à des enseignements et des apprentissages jugés peu significatifs.

Face à ces critiques, en 2014 un nouveau programme a été élaboré pour la formation théorique et pratique des élèves-maitres (Ministère des Enseignements secondaires [MINESEC], 2014). Il s'agit d'un programme décliné avec une logique de compétences pour remplacer l'ancien qui était utilisé depuis trois décennies. Des compétences transversales et professionnelles sont définies pour permettre de mettre en œuvre une pédagogie de la maîtrise.

Toutefois, la mise en place d'une rénovation pédagogique impliquant l'adoption d'une approche pédagogique donnée ne peut être fiable et efficiente que si elle fait l'objet d'une « contextualisation » garantissant son ancrage dans le pays où elle est implantée; cette prise en compte du contexte signifie, au plan micro, l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants; mais au plan collectif et macrostructurel, elle se conçoit à plusieurs dimensions : politiques, organisationnels et pédagogique. Or, le nouveau programme a été expérimenté pendant une année, mais déjà l'évaluation des élèves-maitres montre des défis à relever dans les différentes dimensions : une politique d'évaluation basée sur des critères professionnels (gestion pédagogique et gestion de la classe); des dispositifs d'évaluation efficaces, efficaces et cohérents; une organisation de collectes de données basées sur des indicateurs clairs; une formation des acteurs sur les valeurs de l'évaluation; une élaboration des référentiels d'évaluation pour accompagner les programmes, au niveau pédagogique des guides pour aider les enseignants dans l'évaluation théorique et pratique des élèves-maitres.

Des études sur la formation professionnelle montrent que l'expérience et une grande exposition au contexte d'enseignement font la différence dans la manière d'embrasser plus tard, dans l'exercice, les problèmes éducatifs. L'évaluation des élèves-maitres telle qu'elle se pratique au cours des stages pratiques que l'institution organise pendant la formation initiale ne prend pas en compte cet aspect. Une seule leçon est observée et notée et tous les aspects de la profession ne sont pas pris en compte. En outre, ils prennent davantage de temps pour réaliser les diverses tâches reliées à l'enseignement, que ce soit la planification des leçons, la préparation des évaluations, la correction des travaux d'élèves ou la mise en place d'un système de gestion (Renard, 2003). De nombreux facteurs sont à l'origine de ces difficultés. Par exemple, le temps imparti aux stages pratiques d'enseignement est court, il peut être une potentielle source de ces difficultés. Un des facteurs décisifs est d'ordre économique et concerne la mise en mission des évaluateurs. L'un des défis pourrait consister à une organisation des ressources locales au niveau des établissements de formation autour des animateurs pédagogiques et des services de scolarité et des stages, ce qui permettrait de résoudre l'autre problème handicapant des élèves-maitres qui est celui de l'inadéquation entre les dispositifs de formation et les activités d'enseignement sur le terrain.

## Conclusion et perspectives

La formation pratique des enseignants au Cameroun et dans la majorité des pays en voie de développement reste une question vive comme l'analyse l'a démontré. Dans ses dimensions sociologiques, individuelles et pédagogiques, on a pu relever des forces et des faiblesses. On y rencontre de meilleures programmations de formation, l'existence de politique de formation pratique des enseignants et des dispositifs élaborés quant à ce qui est nécessaire pour la formation des enseignants. Mais, il ressort aussi que ce dispositif dans son ensemble reste encore trop théorique, et ne s'appuie que très peu sur la réalité empirique de l'enseignement, moments charnières où les élèves-maitres et les élèves-

professeurs apprennent à anticiper des difficultés que pose au quotidien la situation d'enseignement; des capacités d'accueil inégales en formation pratique qui sont loin de couvrir les besoins du pays en enseignants qualifiés à tous les niveaux. La situation d'inadéquation entre objectifs de formation et projets éducatifs liés aux préoccupations spécifiques au Cameroun; parfois une incohérence du dispositif de professionnalisation, la multiplicité des acteurs qui rendent inopérants les dispositifs mis en place pour professionnaliser sur le plan sociologique et individuel et des contradictions dans les finalités de la formation pratique entre logiques des objectifs et des compétences. Afin de mieux comprendre ce phénomène de professionnalisation des enseignants camerounais, de futures études pourraient s'intéresser aux thèmes suivants :

1. L'élaboration d'un observatoire de bonnes pratiques de formation pratique des enseignants en Afrique subsaharienne pour améliorer la qualité de l'éducation, notamment l'étude des modèles d'alternance et de partenariats à mettre en place pour la formation des enseignants;
2. L'influence d'un dispositif de formation, sous-tendu par une longue période d'exposition aux stages pratiques et soutenu par des groupes d'entraide sur l'insertion professionnelle des enseignants;
3. L'élaboration et l'expérimentation de portfolio d'évaluation des objectifs de formation pratique orientées vers les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction enseignante;
4. L'intégration des TIC dans la formation pratique – les modèles théoriques, les méthodes et les référents adaptés à la situation camerounaise;
5. Le développement d'une identité professionnelle chez les maitres de stage et encadreurs de la formation pratique des enseignants au Cameroun.

## Références

- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de la formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.
- Djeumeni Tchamabé, M. (2013). Enseignement de l'informatique au Cameroun : la loi du plus riche. *Revue EPI*, (157). Repéré à <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1309h.htm>
- Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques. *Formation et Profession*, 10(2), 21-24. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/243>
- Fonkoua, P. (2005). Les dispositifs de formation des enseignants. Dans *Les institutions de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne pour un renforcement des capacités* (p. 109-119). Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001406/140665m.pdf>
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence. Repéré à [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Martineau\\_et\\_Vallerand\\_08\\_decembre\\_2005.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Martineau_et_Vallerand_08_decembre_2005.pdf)
- Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC). (2014). *Programme des ENIEG*.

- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation des praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez., D. Millet et B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation : éducation, santé, travail social* (p. 10-27). Paris : Seli Arslan.
- République du Cameroun. (1995). *États généraux de l'éducation*.
- Renard, L. (2003). Setting new teachers up for failure... or success. *Educational Leadership*, 60(8), 62-64. Repéré à <http://jan.ucc.nau.edu/~coesyl-p/principle13-article1.pdf>
- Treleven, C. G. (2000). *Best practices in new teacher induction and their implications for Franklin Pierce school district* (Mémoire de maîtrise inédit). Pacific Lutheran University, Tacoma (Washington).



# La formation des enseignants à Genève

Charles **Heimberg**  
Université de Genève

Daniel **Peraya**  
Université de Genève

## hronique internationale

### Les particularités du contexte suisse

Depuis sa naissance en 1848, la Confédération helvétique est une structure décentralisée, fondée en premier lieu sur ses communes et ses cantons, le pouvoir central ne s'exerçant en son sein que dans des domaines limités et bien précis dont la prise en charge nationale paraît indispensable pour ériger un État-nation. Ainsi, l'instruction publique qui émerge à cette époque est d'emblée clairement placée sous la responsabilité de chaque canton et par conséquent développée selon des logiques et dans des systèmes différents en fonction de spécificités politiques, culturelles, linguistiques ou encore religieuses. Cette remarquable hétérogénéité des situations, bien différente de l'organisation centralisée qui s'observe dans des pays voisins, ne produit pas des enseignements radicalement différents, mais relève d'une organisation spécifique qui crée parfois des difficultés pour des familles se déplaçant d'un canton à l'autre. Elle est par ailleurs nuancée par des processus d'harmonisation récents qui touchent notamment les calendriers scolaires, les objectifs de formation<sup>1</sup> et les plans d'études de la scolarité obligatoire au sein de chaque zone linguistique<sup>2</sup>, ainsi que la reconnaissance de l'examen de maturité marquant pour les élèves la fin des études gymnasiales, soit la fin de l'enseignement secondaire post obligatoire, appelé aussi le secondaire II<sup>3</sup>.

Ces disparités régionales expliquent la grande diversité des situations cantonales en ce qui concerne la formation des enseignants. Les éléments de différenciation portent ici à la fois sur la distinction ou non de la formation académique

et de la formation pédagogique, sur les lieux de cette formation – hautes écoles pédagogiques ou universités –, sur les manières de différencier ou non les trois niveaux d’enseignement (primaire, secondaire I et secondaire II), ou encore sur les façons de relier la formation théorique et la formation pratique en fonction des liens avec le terrain (stages). Ajoutons toutefois que, ces dernières années, la mise en place d’un processus d’harmonisation nationale de l’examen de maturité pour qu’il donne bien accès à toutes les universités mène également à une harmonisation des contenus, ainsi qu’à des exigences précises, en termes de crédits ECTS, de la formation professionnelle initiale des enseignants à qui cet examen de maturité est confié. La Conférence suisse de directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP), une structure qui émane bien des cantons et non pas de la Confédération, est ainsi l’organe responsable de la reconnaissance des diplômes des enseignants comme de ceux des élèves.

## La formation des enseignants : en Suisse et dans le canton de Genève

À l’échelle nationale, un processus de réforme de la formation des enseignants s’est engagé depuis les années 1990, marqué notamment par des intentions d’harmonisation et de tertiarisation (Criblez, 2010; Schneuwly, Heimberg et Villemin, 2012), associant aussi bien l’intégration d’un accès à la recherche que la centralité d’une formation pratique. Longues et complexes, les procédures de reconnaissance des formations d’enseignants qui sont en cours ne mènent pas pour autant à leur uniformisation. Des spécificités significatives demeurent, selon par exemple l’importance plus ou moins grande qui est donnée à la distinction de l’enseignement gymnasial par rapport aux autres (beaucoup plus forte dans les cantons alémaniques), entre des cantons universitaires et d’autres qui ne le sont pas, en fonction des regroupements éventuels de plusieurs cantons pour l’organisation de la formation des enseignants (comme Neuchâtel, le Jura et la partie francophone du canton de Berne), etc.

Il ne nous est pas possible de décrire et d’expliquer ici de manière exhaustive tout ce qui distingue les cantons suisses en matière de formation des enseignants. Une bonne partie des cantons assurent cette formation dans des hautes écoles pédagogiques, des hautes écoles qui ne sont pas universitaires. Mais un canton comme Fribourg sépare la formation au primaire, assurée par une haute école, et la formation pour le secondaire, développée dans son université. Nous allons donc nous concentrer ici sur deux enjeux clés de cette formation à partir du cas genevois.

Dans le canton de Genève, la formation des enseignants est universitaire aussi bien pour l’enseignement primaire que pour le secondaire. Une autre spécificité genevoise concerne la stricte identité de statut et de formation des enseignants des deux niveaux de l’enseignement secondaire, y compris pour les écoles gymnasiales, ce qui implique une double conformité aux exigences de la CDIP qui mettent respectivement l’accent sur les contenus de sciences de l’éducation pour le secondaire I et sur les contenus académiques pour le niveau gymnasial. Enfin, autre élément d’originalité pour les deux niveaux du secondaire, la formation professionnalisante des enseignants, marquée par une forte articulation entre des éléments théoriques et une expérience pratique de terrain, comprend un stage en responsabilité d’une année à mi-temps au cours duquel l’étudiant est pleinement en charge des enseignements qui lui sont attribués, lesquels sont observés et analysés dans le cadre de la formation (Schneuwly et al., 2012).

Nous allons donc essentiellement nous concentrer ici sur deux aspects, aussi bien pour le primaire que pour le secondaire :

- les liens entre les savoirs de référence et leur enseignement, autour de la transposition didactique;
- l'articulation entre les savoirs théoriques et la formation pratique sur le terrain.

## Des savoirs de référence à leur enseignement et apprentissage

La formation des enseignants peut se présenter comme étant intégrée, c'est généralement le cas pour les enseignants du primaire, ou consécutive à une formation universitaire dans une ou plusieurs disciplines enseignables, ce qui s'observe pour l'enseignement secondaire. Elle est constituée en particulier de contenus didactiques et de contenus de sciences de l'éducation, la dimension didactique se trouvant forcément au centre de l'articulation entre théorie et pratique de terrain pour permettre l'instillation d'une dimension réflexive au cœur de la pratique enseignante. Toutefois, dans le cas du secondaire, le fait de ne pas pouvoir se contenter des contenus scientifiques acquis dans un premier cursus universitaire ne va pas de soi. Il est nécessaire de les compléter par une formation professionnalisante spécifique, axée sur la transposition didactique et la déconstruction-reconstruction de ces savoirs qu'il s'agit de transformer en savoirs à enseigner, auxquels s'ajoutent encore des savoirs pour enseigner propres aux sciences de l'éducation. Mais il n'en reste pas moins qu'au niveau des représentations des différents acteurs concernés, l'importance de cette phase de formation supplémentaire n'est de loin pas toujours reconnue : pourquoi faudrait-il en effet reprendre une formation alors que l'on vient d'en terminer une et qu'elle nous a en principe permis d'apprendre ce qui devait être transmis?

L'une des raisons de ces difficultés de perception réside peut-être dans un malentendu qui résulte de la séparation excessive et trop rigide qui éloigne la discipline de référence et sa didactique. En effet, une chercheuse l'a relevé à propos de la discipline *histoire*, mais ses propos peuvent sans doute valoir pour d'autres disciplines :

Le point d'ancrage sur lequel peuvent se lier et se développer de manière féconde et innovante la recherche disciplinaire et l'enseignement se situe moins sur les contenus scientifiques que sur les pratiques réflexives qui sont au cœur du renouvellement des sciences historiques et sociales et peuvent devenir le terreau d'un nouveau projet pour la formation des enseignants et l'enseignement de l'histoire. (Girault, 2015, p. 212)

La double évolution vers une professionnalisation des enseignants et une prise en compte des modalités de la transposition didactique au cœur des pratiques enseignantes rend dès lors pertinente, loin des barrières ou des asymétries traditionnellement instituées, une forme de dialogue et d'interaction réflexive entre les disciplines de référence du savoir scolaire et leurs didactiques. Mais cela implique alors que la formation des enseignants, en contact régulier avec la recherche, se démarque de tout enfermement dans le temps court des échéances immédiates de la pratique enseignante et ne se laisse pas réduire à sa seule dimension méthodologique.

Dans cette perspective, la formation des enseignants comprend des cours et séminaires qui apportent des éléments théoriques, des ateliers d'analyse des pratiques qui sont orientés soit sur une didactique

disciplinaire, soit sur des éléments de sciences de l'éducation, ainsi qu'une pratique enseignante accompagnée, le plus souvent en pleine responsabilité pour le secondaire, mais qui est l'objet dans tous les cas d'un encadrement formatif fondé sur des observations et des analyses communes en collaboration avec des formateurs de terrain.

## L'articulation entre savoirs et pratique de terrain

La nature de la relation avec la pratique de terrain constitue une originalité forte de la formation professionnalisante des enseignants genevois. Elle reste toutefois soumise à des tensions significatives. Dans le cas de l'école primaire, les étudiants sont accueillis dans les classes de formateurs de terrain pour des stages ponctuels ou filés dont l'organisation générale est actuellement en discussion, l'augmentation de la part de stages filés et de leur longueur permettant d'envisager davantage de continuité dans le cursus des étudiants. Pour le secondaire, la situation actuelle prévoit un stage en responsabilité à mi-temps sur une année, en principe la seconde, avec des stages en accompagnement complémentaires permettant aux étudiants d'être suffisamment au contact des deux niveaux d'enseignement, et en particulier du niveau gymnasial. Ce système est appelé à évoluer tout prochainement de manière significative dans le cadre d'une formation prévue en deux ans pour les deux niveaux d'enseignement et avec la possibilité de suivre la didactique de deux disciplines enseignables.

La formation universitaire des enseignants du secondaire telle qu'elle avait été conçue dans les années 2000 aurait pu être organisée sur la base de stages en accompagnement annuels. Mais cela aurait alors marqué une rupture peut-être trop forte avec une tradition genevoise de formation à l'enseignement en emploi salarié. Aujourd'hui, ce système a montré ses limites puisque, dans quelques disciplines, de nombreux étudiants restent bloqués dans leur cursus de formation faute d'obtenir un stage en responsabilité. Le nombre de ces stages dépend en effet étroitement du budget disponible pour les écoles, ce qui fait obstacle à une régulation même minimale du nombre d'étudiants. Le principe des stages en accompagnement annuels pourrait donc s'imposer à terme, au moins partiellement. Il faudrait alors qu'il soit conçu de manière à ce que l'étudiant puisse exercer petit à petit, et autant que possible, la pleine responsabilité de son enseignement. Mais cela permettrait en même temps de lever toute ambiguïté sur le caractère éminemment formateur de ce stage qui se distinguerait ainsi sans ambiguïté d'un dispositif de formation en emploi.

Les conditions de reconnaissance de la formation des enseignants par la CDIP impliquent en effet que le principe d'alternance et d'interaction entre théories et pratique de terrain se donne à voir d'une manière crédible au cœur de l'organisation de la formation. L'application de ce principe ne va certes pas de soi. Mais il s'agit là clairement d'éviter un double écueil, celui d'une part d'une formation très théorique et trop détachée des réalités que vivent et qu'affrontent les enseignants dans le quotidien de leurs classes; celui d'autre part d'une formation méthodologique immédiate, pour faire face aux problèmes les plus urgents dans les expériences de terrain, mais sans mise à distance réflexive ni apports susceptibles d'aider ces enseignants à construire une professionnalité qui puisse leur permettre de tenir dans la durée, de se diversifier et de rendre ainsi leur tâche potentiellement plus intéressante.

Dans cette perspective, la part du terrain et de l'expérience pratique dans la formation des enseignants ne s'oppose nullement à la dimension théorique et à l'accès à la recherche : l'une ne va pas sans l'autre.

Mais il importe alors que les stages filés soient suffisamment longs pour permettre la réalisation de projets consistants, une ébauche de programmation et une prise de responsabilité aussi importante que possible.

## Les pressions vers le bas de l'espace politique

Au moment d'écrire ces lignes, la formation des enseignants dans le contexte genevois est l'objet d'attaques politiques prégnantes dans l'espace public. Ainsi, pour la formation des enseignants du primaire, qui comprend un bachelor et un certificat complémentaire d'une année, soit 4 ans en tout<sup>4</sup>, une pression politique s'exerce pour une réduction à 3 ans, au niveau bachelor, apparemment conforme à ce qui se passe dans d'autres cantons. Mais cela aurait pour conséquence de priver les étudiants d'une première année d'enseignements dans le domaine des sciences de l'éducation; et surtout, cela ne pourrait pas permettre une formation complète qui prenne sérieusement en considération les différents secteurs de l'enseignement primaire. Quant à la formation dans le secondaire, elle est avant tout mise en discussion face aux nombreux étudiants de certaines disciplines qui sont restés bloqués en cours de route, pour certains depuis plusieurs années, étant donné l'absence de stages en responsabilité disponibles. Une réorganisation à venir des stages de cette formation devrait donc mener, notamment, à ce que la limitation du nombre d'étudiants s'effectue d'emblée, en amont, et non plus au milieu de la formation comme c'est le cas actuellement<sup>5</sup>.

L'élément le plus inquiétant qui émerge de cette situation concerne en fin de compte un déficit de reconnaissance, dans l'espace public et politique, de la nécessité pour les écoles et pour leurs élèves de cette formation des enseignants. Dans le fond, le métier d'enseignant du primaire ne serait pas un métier complexe, avec de gros défis à relever. Et le métier d'enseignant secondaire pourrait se contenter assez largement des apprentissages effectués dans le cadre de la formation universitaire disciplinaire. De telles représentations de sens commun, qui n'ont rien à voir avec ce qui se passe dans les classes, nuisent fortement à la formation initiale et continue des enseignants, mais surtout à la qualité des enseignements et apprentissages dans les écoles.

## Références

- Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990 : Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. Dans H. Ambühl et W. Stadelmann (dir.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (p. 22-58). Repéré à <http://edudoc.ch/record/38225/files/StuB30A.pdf>
- Girault, B. (2015). De la didactique à l'épistémologie de l'histoire : une réflexivité partagée. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 69(1), 205-214. <http://dx.doi.org/10.1353/ahs.2015.0153>
- Schneuwly, B., Heimberg, C. et Villemin, R. (2012). Les didactiques au centre. Formation genevoise des enseignants du secondaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 441-457. Repéré à [http://rsse.elearninglab.org/wp-content/uploads/2013/06/SZBW\\_12.3\\_Schneuwly.pdf](http://rsse.elearninglab.org/wp-content/uploads/2013/06/SZBW_12.3_Schneuwly.pdf)

## Notes

- 1 Avec, sur le plan fédéral, l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) (<http://www.edk.ch/dyn/11737.php>).
- 2 En particulier, pour ce qui concerne la partie francophone du pays, un Plan d'études romand (PER) (<https://www.plandetudes.ch/per>).
- 3 L'enseignement secondaire II comprend des écoles de maturité (enseignement gymnasial), des écoles de diplôme ou des écoles professionnelles.
- 4 Voir les plans d'études actuels : <http://www.unige.ch/iufe/enseignements/formations/enseignementprimaire.html>
- 5 Voir l'organisation actuelle de cette formation : <http://www.unige.ch/iufe/enseignements/formations/enseignementsecondaire.html>

Michel **Lepage**  
Université de Montréal

Thierry **Karsenti**  
Université de Montréal

Pascal **Grégoire**  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

# La formation pratique et les stages au Québec

## hronique internationale

### Introduction

En vertu de la constitution canadienne et des prescriptions de son régime fédéral, le domaine de l'éducation relève des provinces et des territoires. Au Québec, c'est le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEEESR)<sup>1</sup> qui a la responsabilité de la gestion et de l'administration de tous les programmes en enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Les quelques pages qui suivent tenteront de décrire le système éducatif du Québec ainsi que le modèle de formation professionnelle qui a été mis en place pour les futurs enseignants. Suivront quelques éléments liés à la formation pratique et à ses forces, mais aussi aux principaux défis qui l'attendent au cours des prochaines années.

### Description sommaire du système éducatif du Québec

Quatre ordres d'enseignement composent le système scolaire québécois. Les deux premiers, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, sont à fréquentation obligatoire pour tout enfant, et ce, de sa cinquième à sa seizième année. Alors que l'enseignement primaire s'étend sur une période de sept ans (maternelle, puis 1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année), l'enseignement

<sup>1</sup> En 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Depuis 2014, ce dernier a pris le nom de ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEEESR).

secondaire dure cinq ans (1<sup>re</sup> à 5<sup>e</sup> secondaire). Dès la 3<sup>e</sup> secondaire, des élèves peuvent quitter l'enseignement secondaire général et intégrer une formation professionnelle. Alors que le cours secondaire général mène à l'obtention du diplôme d'études secondaire (DES), le cours secondaire professionnel, lui, conduit à un diplôme d'études professionnelles (DEP).

À la fin du secondaire, les étudiants peuvent passer à l'ordre collégial en intégrant un cégep, acronyme de *collège d'enseignement général et professionnel*. Ils recevront alors une formation préuniversitaire générale de deux ans ou, encore, une formation professionnelle de trois ans les qualifiant à un emploi de technicien. Tous les cégépiens, au terme de leur formation, obtiennent un diplôme d'études collégiales (DEC).

L'enseignement universitaire constitue le quatrième et dernier ordre du système scolaire québécois. Il se subdivise lui-même en trois cycles d'études. Le premier cycle, d'une durée de 3 ou de 4 ans, mène à l'obtention d'un baccalauréat, tandis que les deuxième et troisième cycles, qui constituent les études universitaires supérieures, mènent respectivement à l'obtention des diplômes de maîtrise et de doctorat. Règle générale, les professeurs universitaires sont détenteurs d'un doctorat (Ph. D.) de troisième cycle.

Au Québec, il n'y a pas d'association professionnelle qui regroupe l'ensemble des enseignants. Des centrales syndicales se partagent les membres du personnel enseignant aux divers échelons. Ils jouent en partie le rôle de corporation professionnelle par leurs représentations auprès des autorités en lien avec la tâche, les conditions de travail et divers aspects de la vie professionnelle des enseignants.

## La formation générale des enseignants des ordres primaire et secondaire

La formation est régie par le MEESR, qui confie aux facultés d'éducation des universités québécoises la tâche de former les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Depuis 1994, la formation s'étend sur quatre années et conduit à l'obtention d'un baccalauréat donnant accès au brevet d'enseignement, sans autres examens ou concours. Le temps de la formation est consacré, d'une part, à l'apprentissage des diverses disciplines : elle est plus générale au préscolaire et au primaire alors qu'elle est spécialisée, au secondaire, en fonction de la discipline d'enseignement ou encore du domaine de spécialisation (par exemple, l'adaptation scolaire, l'éducation physique et à la santé, les arts) choisi par l'étudiant. D'autre part, les futurs enseignants sont mis en contact avec ce qui constitue le bassin des sciences de l'éducation, c'est-à-dire la didactique, la psychopédagogie, l'évaluation des apprentissages, l'histoire de l'éducation, etc.

Même si les universités sont les maîtres d'œuvre de la formation, celle-ci doit se conformer aux prescriptions d'un référentiel de compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) décrivant les orientations générales, les 12 compétences professionnelles et le niveau de maîtrise attendu ainsi que les profils de sortie pour chacun des baccalauréats<sup>2</sup>. Les deux thèmes privilégiés y sont l'approche culturelle de l'enseignement et la professionnalisation des enseignants dans un savoir enseigner se construisant lors de la formation initiale, mais aussi dans une démarche continue, pendant toute la carrière. Le document ministériel définit la compétence comme un savoir-agir en situation réelle qui prend appui

2 Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) s'assure de la conformité des programmes aux exigences du ministère.



sur des ressources pouvant être mobilisées dans l'action. L'enseignant compétent est donc celui « [...] qui sait mobiliser les ressources en situation comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel reconnu dans les mêmes conditions » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 52). La figure de la page suivante représente les quatre catégories regroupant une description des 12 compétences retenues. Ces éléments permettent de situer la tendance professionnalisante axée sur les compétences professionnelles prise par les programmes de formation des enseignants. Plus concrètement, le document soumet donc aux formateurs d'enseignants un référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante considérées non pas comme des voies toutes tracées définitivement, mais bien comme « des balises pour guider les choix » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 57). Les concepteurs accordent une part importante de l'organisation pratique et de la mise en place des structures de la formation et des stages aux instances universitaires. Le référentiel laisse aux universités et à leurs partenaires du milieu scolaire les modes d'évaluation, sans spécifier le rôle que les divers intervenants pourraient y jouer, même si l'intention avouée est d'éviter, en général, la « fragmentation de la formation » au profit d'une « identité partagée » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 29). Il y est implicitement souhaité que les milieux de pratique poursuivent le travail permettant à l'enseignant de construire ses compétences à travers l'expérience professionnelle, comme un projet qui s'étendra tout au long de sa carrière.



Figure 1

*Les compétences professionnelles de la formation à la profession enseignante au Québec. (MEQ, 2001, p. 59)*

En résumé, on y lit que :

- la compétence est un savoir-agir qui s'exerce en situation professionnelle où les contraintes réelles sont présentes;
- la compétence comporte des niveaux de complexité qui vont du plus simple au plus complexe;
- la compétence fait appel à un ensemble de ressources mobilisables en contexte. Elle exige des savoirs, mais ne se limite pas à ceux-ci;
- la compétence donne à l'enseignant la responsabilité de développer chez ses élèves des compétences et des savoirs;

- la compétence est un projet qui n'est jamais tout à fait accompli, qui se raffine et se perfectionne tout au long de la carrière.
- la compétence s'exerce en contexte réel et demande de construire, de créer, de s'adapter, le moment de l'action venu.

## La formation pratique et les stages

La formation pratique constitue un élément central de cette formation : 700 heures lui sont consacrées, réparties sur les quatre années du parcours universitaire<sup>3</sup>. Jadis considérés comme un simple lieu d'application visant à mettre en pratique les acquis théoriques universitaires, les stages sont vus désormais « [...] comme un milieu d'apprentissage de savoirs multiples, un contexte propice à des prises de conscience et à l'identification de besoins en matière de savoirs » (Gervais et Desrosiers, 2005). Forts des liens qu'ils ont établis avec les milieux de pratique, les responsables universitaires organisent le placement des étudiants-maîtres, au fil des quatre années de formation, modulant les expériences de stage, des plus simples aux plus complexes, de l'observation en classe à la prise en charge complète de groupes d'élèves. Les modalités et les dispositifs spécifiques peuvent donc être très variables d'une université et d'un programme à l'autre, adaptées aux réalités des milieux et aux besoins pressentis des étudiants. Le MEESR autorise aussi des stages hors Québec, à certaines conditions.

L'accompagnement en stage est assuré d'une part, par un enseignant associé qui reçoit le stagiaire dans ses classes, lui assure un soutien pédagogique, facilite son intégration au milieu scolaire et participe à son évaluation (MELS, 2008; MEQ, 1994). Cet enseignant doit posséder au moins cinq années d'expérience et être reconnu dans son milieu pour ses qualités de pédagogue et sa capacité d'observation, de réflexion critique et d'ouverture au changement (MELS, 2008). C'est à la direction d'école que revient la tâche de faire la promotion de l'importance de l'accompagnement des stagiaires, mais aussi de sélectionner ceux et celles qui joueront ce rôle et de le valoriser dans son école (MELS, 2008). D'autre part, le stagiaire est aussi accompagné par un superviseur universitaire. À la fois médiateur, accompagnateur et personne-ressource (Gervais et Desrosiers, 2005), il est aussi formateur, par les liens privilégiés et réguliers qu'il entretient avec les stagiaires et les enseignants associés. Il est aussi évaluateur, ayant habituellement la responsabilité de la sanction finale quant à la manifestation des compétences par le stagiaire et à la réussite du stage. Diverses activités lui permettent de mettre ce rôle en pratique : animation de séminaires et de forums d'échanges, visites en classe, rencontres individuelles, suivi de carnets de stage. Enseignants d'expérience, chargés de cours et professeurs universitaires sont habituellement appelés à jouer ce rôle.

Les enseignants associés sont invités à s'inscrire à une formation offerte par les universités et les commissions scolaires afin de s'initier aux diverses tâches qui leur sont dévolues et aussi de se perfectionner en affinant leur réflexion et leurs interventions. Font l'objet de cette formation : l'aide à la planification de situations d'apprentissage et à la gestion de classe, l'observation en classe, la rétroaction, la pratique

3 D'autres voies d'accès à la profession ont aussi été autorisées, notamment pour les enseignants venus de l'extérieur du Québec (autorisations ou permis d'enseigner) ou encore pour les personnes détentrices d'un baccalauréat dans une discipline enseignée au secondaire (programme de maîtrise en enseignement). Certaines personnes peuvent aussi réaliser leur stage ou leur probation en situation d'emploi, sous certaines conditions. Voir le document : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/VoiesAccesProfEns\\_FG\\_2011\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2011_f.pdf)

réflexive, la résolution de problèmes, l'intervention auprès de stagiaires en difficulté, l'évaluation, etc. Des compensations, dont la forme varie selon les commissions scolaires (MEQ, 2002), sont versées aux enseignants associés afin de favoriser leur participation à la formation et pour reconnaître leur contribution à l'encadrement de leurs futurs collègues. En outre, les universités ont le mandat de s'assurer que les superviseurs reçoivent aussi une formation adéquate leur permettant d'accomplir leurs tâches avec compétence. Dans le but de favoriser une certaine harmonisation interuniversitaire des formations offertes aux uns et aux autres, un comité a d'ailleurs soumis un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires, proposant des orientations spécifiques, des thèmes et des stratégies de formation (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008).

## Quelques défis

Une formation à l'enseignement balisée par un référentiel de compétences constitue certes un élément fort qui peut guider les actions des différents acteurs œuvrant à l'accompagnement des futurs enseignants, à l'université et dans les milieux scolaires. Ses orientations bien définies, ses compétences explicitées permettent de situer les diverses interventions dans une perspective claire tout en permettant une certaine souplesse de mise en pratique. Elle pose, toutefois, quelques défis de taille. D'une part, comment s'assurer que les formateurs de terrain et du milieu universitaire aient la même compréhension des éléments du référentiel et qu'ils puissent parler d'une même voix, travailler dans une même direction? D'autre part, comment créer ce lien essentiel entre « théorie et pratique », entre les contenus des cours universitaires et les apprentissages réalisés lors des stages, alors que les deux univers peuvent parfois sembler si éloignés les uns des autres et qu'ils remettent l'un l'autre leur pertinence en question, du moins à en juger par les réactions souvent entendues des étudiants? À cet effet, Borges et Malo (2014, p. 196) posent une question essentielle : « Or comment mettre la pratique au cœur de la formation dans des cours théoriques ou du moins la rapprocher des activités d'apprentissage réalisées par les étudiants en classe? ». Cette interrogation pourrait trouver écho, dans la direction contraire, par rapport à la place des savoirs théoriques en stage. À ce chapitre, il apparaît que la formation en alternance peut, en effet, créer un clivage non souhaité et contribuer à créer une tension dans la circulation des savoirs (Portelance, Martineau et Caron, 2014). La concertation entre les formateurs de maîtres dans un réel partenariat où tous les intervenants partagent le même objectif semble être la seule voie : il s'agit de cultiver « [...] la reconnaissance et le respect de l'expertise de chaque partenaire ainsi que la conviction que chacun partage, dans un esprit de collaboration, la responsabilité de la formation professionnelle des futurs enseignants. » (MELS, 2008, p. 20).

À ces défis de formation pratique s'ajoute l'éveil à de nouvelles réalités qui doivent être prises en compte par les futurs enseignants et auxquelles la formation doit être sensible. Ainsi, par exemple, l'intégration dans les classes ordinaires d'élèves à besoins particuliers, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, alors que l'on assiste à une diminution des ressources complémentaires, constitue un défi de taille. Aussi, la présence accrue des TIC dans le quotidien des classes, créant d'inévitables adaptations des situations d'enseignement-apprentissage, nécessite la mise en place de structures, d'équipements et de

services, à l'école, mais aussi à l'université. Enfin, les formateurs ne doivent pas oublier que l'intégration harmonieuse des enseignants issus de l'immigration, si elle constitue une richesse pour la communauté, demeure une responsabilité importante qui doit se manifester dans un engagement à trouver les moyens concrets pour faciliter leur adaptation et leur sentiment de faire partie de la relève tant attendue.

## Conclusion

Le présent article visait à exposer la façon dont sont formés les enseignants québécois et le rôle que joue la formation pratique dans leur parcours universitaire. Pour ce faire, une description globale du système scolaire québécois a été proposée. Ensuite, la nature et la structure de la formation universitaire à l'enseignement ont été présentées. Les limites et les apports de cette formation ont ensuite été présentés.

Il faut néanmoins garder en tête que cette structure de formation n'est pas immuable. Jusqu'au tournant des années 2000, les candidats à l'enseignement secondaire, par exemple, étaient formés à enseigner deux disciplines et leur formation pratique était plus brève que celle qui est présentement proposée. Récemment, le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, M. François Blais, manifestait le désir de rehausser la qualité des candidats à l'enseignement en revoyant la formation à l'enseignement. Pour ce faire, il propose de contingentier davantage l'admission aux baccalauréats en enseignement et d'imposer une épreuve de français à l'entrée (Chouinard, 2015).

Si ces mesures peuvent paraître simples et prometteuses au premier abord, elles soulèvent un lot de questions : que faire si un contingentement resserré ne permet plus de recruter un nombre suffisant de candidats à l'enseignement? Qu'arrivera-t-il aux universités de petite taille, qui forment déjà de plus petits bassins d'étudiants, compte tenu de leur situation géographique excentrée? Ultimement, détenir un baccalauréat disciplinaire sera-t-il la voie tout indiquée pour l'enseignement, au détriment de la formation en pédagogie et en didactique? Force est de constater que, si les ordres d'enseignement du système scolaire québécois semblent résister au passage du temps, la question de la formation initiale des futurs enseignants ne suscite pas le même consensus social.

## Références

- Borges, C. et Malo, A. (2014). Jusqu'à quel point peut-on soutenir le développement des compétences dans les cours théoriques à l'université. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens, (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants* (p. 183-205). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Chouinard, T. (2015, 17 mars). Exigences resserrées pour les futurs enseignants. *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201503/17/01-4852810-exigences-resserrees-pour-les-futurs-enseignants.php>
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306. <http://dx.doi.org/10.7202/1008987ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence* (Rapport de recherche présenté à la table MELS-Universités). Repéré à [https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport\\_complet\\_formation\\_formateurs\\_2009.pdf](https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf)
- Portelance, L., Martineau, S. et Caron, J. (2014). L'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs du stagiaire en enseignement : entre adhésions et résistances. Dans T. Pérez-Roux et A. Balleux (dir.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (p. 209-227). Paris : L'Harmattan.

Ma. Mercedes **Jiménez Narváez**  
Universidad de Antioquia

Adriana **Morales Perlaza**  
Université de Montréal

# La formation pratique des enseignants en Colombie

## hronique internationale

### Introduction

Dans son document *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación* (2014)<sup>1</sup>, le ministère de l'Éducation nationale de Colombie a exprimé le besoin qui existe actuellement dans le pays de revoir la qualité des programmes de formation initiale et continue des enseignants, ainsi que d'établir des paramètres de référence plus exigeants dans l'autorisation et le renouvellement de l'approbation des programmes. Ainsi, dans les deux prochaines années, plus de 300 baccalauréats en éducation devront amorcer un processus de renouvellement de leur approbation selon les nouvelles directives exprimées dans le document.

En ce qui a trait à la formation pratique, les directives actuelles du ministère exigent : a) une durée de 5 ans pour tous les baccalauréats dont la formation pratique prévaut comme axe central de la formation; b) des stages intégrés dans les programmes à partir du troisième semestre, avec des activités d'observation de la part des stagiaires, les stages augmentant de façon exponentielle pour devenir l'axe principal de la formation; c) que les stages doivent être surveillés et

1 En français : *Lignes directrices de la qualité dans les baccalauréats en éducation*. En ce qui a trait au système de formation des enseignants, le ministère de l'Éducation a proposé la division de celui-ci en trois sous-systèmes : la formation initiale, la formation continue et la formation avancée. Le document de 2014 présente les principales caractéristiques de ces trois sous-systèmes de formation, de même que les directives pour leur évaluation et leur vérification. Cela dit, ce document est encore en processus de discussion et de construction.

accompagnés par des professeurs spécifiquement désignés à cet effet; d) que les programmes peuvent ajuster la longueur de la formation pratique si leur but est un double diplôme ou un passage vers le programme de maîtrise; e) de fournir des environnements d'apprentissage pour le développement des stages à partir de la deuxième année du programme; f) de donner une priorité à la recherche sur les pratiques pédagogiques pour atteindre la qualité, l'articulation et la pertinence de la diversité des environnements d'apprentissage; g) que tous les programmes de premier cycle devront s'offrir en présentiel compte tenu de la nature et l'importance de la pratique.

Face à ces nouvelles régulations, quel est le panorama actuel de la formation pratique des enseignants en Colombie et quels changements devront être apportés par les universités à leur offre de formation initiale à l'enseignement? Dans ce chapitre, nous exposons, dans un premier temps, le système éducatif ainsi que la formation initiale des enseignants en Colombie. Dans un deuxième temps, nous présentons la formation pratique dans le cadre de leur formation initiale en analysant un cas particulier : la Faculté d'éducation de l'Université d'Antioquia. Nous aborderons finalement les défis actuels face à ce contexte de renouvellement des structures de formation, incluant notamment le renouvellement de la formation pratique (stages) dans les baccalauréats en éducation.

## Le système éducatif et la formation des enseignants en Colombie

En Colombie, le système éducatif est administré par le ministère de l'Éducation nationale dont la direction générale se situe à Bogota, la capitale du pays. Les départements et villes fonctionnent de manière décentralisée à travers les Secrétaires de l'éducation et, dans chaque ville, des écoles privées et publiques offrent l'enseignement à tous les niveaux de la maternelle jusqu'à la 11<sup>e</sup> année (voir la Figure 1).

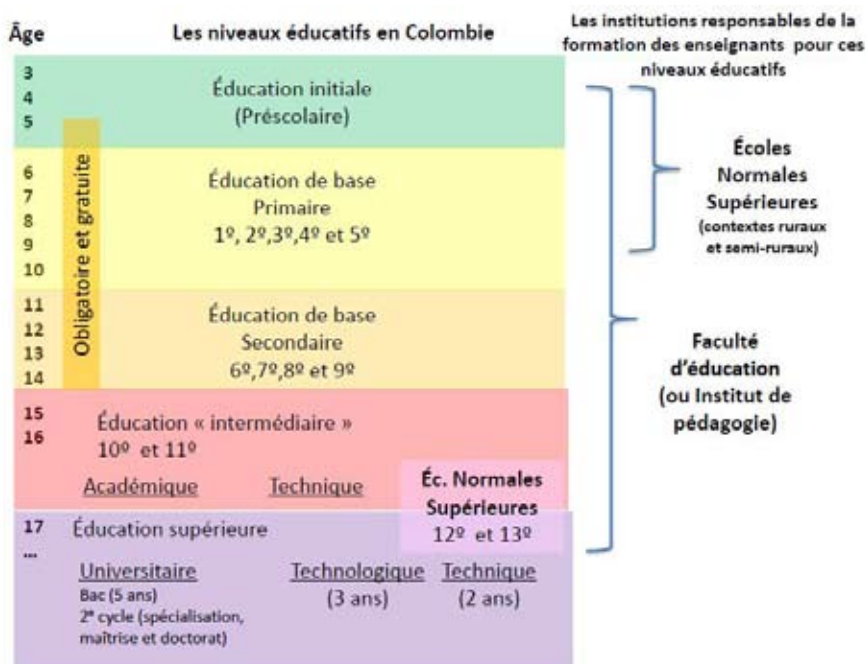


Figure 1

*Les niveaux éducatifs et la formation des enseignants en Colombie.*



La formation des enseignants en Colombie se réalise dans des Écoles normales supérieures (ENS) pour les enseignants de l'école maternelle et primaire dans des contextes *ruraux* et *semi-ruraux*; et dans l'université, dans les Facultés ou Instituts d'éducation, pour les enseignants de l'école maternelle, primaire, secondaire et pour l'éducation supérieure (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle; formation continue) dans les contextes *urbains*.

En ce qui a trait à la formation universitaire, celle-ci se réalise selon les domaines de contenus prévus par la *Loi générale de l'éducation*<sup>2</sup> qui se subdivisent ainsi : 1) sciences de la nature et éducation à l'environnement; 2) sciences sociales, histoire, géographie, constitution politique et démocratie; 3) éducation artistique; 4) éducation éthique et valeurs humaines; 5) éducation physique, récréation et sport; 6) éducation religieuse; 7) humanités, espagnol et langues étrangères; 8) mathématiques; 9) technologies et informatique.

Étant donné que chaque faculté d'éducation est autonome dans l'organisation des contenus des programmes, nous nous limitons, dans le cadre de cet article, à la présentation de la formation pratique des enseignants dans une faculté d'éducation en Colombie : celle de l'Université d'Antioquia à Medellín. Il existe dans cette faculté trois départements et huit programmes de formation, chacun d'une durée de 5 ans (10 semestres) : 1) *Département de l'enseignement des sciences et des arts* : Baccalauréat en éducation de base, concentration mathématiques; Baccalauréat en mathématiques et physique; Baccalauréat en éducation de base, concentration sciences de la nature et éducation à l'environnement; Baccalauréat en éducation de base, concentration en sciences sociales; Baccalauréat en éducation de base, concentration en humanités et espagnol; 2) *Département de l'éducation des enfants* : Baccalauréat en pédagogie de l'enfance; Baccalauréat en éducation spécialisée; 3) *Département de pédagogie* : Baccalauréat en pédagogie de la Terre mère<sup>3</sup>.

Tous les programmes sont constitués de cours de pédagogie, de didactique et des connaissances spécifiques (disciplinaires). Depuis 2010, les baccalauréats ci-haut mentionnés partagent dans leur plan de formation un élément commun, celui d'être composé de 17 cours que les étudiants peuvent suivre en fonction de leurs intérêts et des horaires.

## La formation pratique

Dans ces programmes de formation, la pratique pédagogique est une question transversale, avec des intensités différentes et dans des contextes différents selon les programmes. Elle est régie par un *Règlement de pratique* où sont définis les caractéristiques, buts, modalités, droits et devoirs des acteurs (étudiants, professeurs-conseillers, enseignants associés) ainsi que les institutions impliquées (universités et centres de pratique).

De manière générale, la pratique est conçue comme « un ensemble de relations théoriques et pratiques articulées aux différentes dimensions pédagogique, didactique, disciplinaire et de recherche. Cette relation est dynamique et complexe en plus d'être traversée par des référents éthiques, culturels et politiques où sont incluses des logiques sociales, institutionnelles et personnelles, qui permettent à l'enseignant

2 (Loi 115 de 1994)

3 Ce programme porte sur des modèles pédagogiques en contexte des peuples indigènes, liant communauté et éducation, nature, territoire, enjeux d'un système éducatif colonisateur *vs* indigène, éducation multiculturelle et interculturelle.

en formation de se consolider, à partir d'une attitude critique et réfléchie, en tant qu'intellectuel de la pédagogie<sup>4</sup> » (Accord 248 de 2012. *Règlement de pratique de la Faculté d'éducation*).

Dans cinq programmes (voir Tableau 1), les stages débutent dès les premiers semestres. Dans les autres programmes de la faculté, les stages ne se trouvent que dans les trois derniers semestres (*stages de fin d'études*). Les premiers stages dans ces cinq programmes sont réalisés pendant 40 heures par semaine et étalés sur 10 semaines<sup>5</sup>. Les stages de fin d'études se réalisent pendant les 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> semestres des programmes, dont les intitulés de formation se déclinent respectivement ainsi : *pratique pédagogique I, II* et *travail de fin d'études* (mémoire de baccalauréat). Dans les stages de fin d'études, les étudiants passent en moyenne 10 heures par semaine pendant 18 semaines à réaliser leur formation pratique.

Tableau 1

*Les stages dans cinq baccalauréats de la Faculté d'éducation, Université d'Antioquia.*

Programme	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7
Pédagogie de l'enfance	Les mères enceintes et les pères	Éducatrices 24-60 mois	Mères communautaires résilience	Développement artistique	Pensée mathématique	Pensée scientifique	École-famille et communauté
Éducation spécialisée		Contexte scolaire	Contextes non scolaires	L'enseignement et les troubles cognitifs	L'enseignement et les handicaps moteurs	L'enseignement et la déficience auditive	L'enseignement et la déficience visuelle
Espagnol				Contextualisation	Discours, curriculum et communauté	École primaire (de base)	École secondaire (de base)
Sciences sociales				Observation du contexte scolaire	Enseignement en contexte scolaire	Projets pédagogiques	Enseignement dans des contextes non scolaires
Pédagogie de la Terre mère			Communauté	Communauté	Communauté	Communauté	Communauté

4 Traduction libre.

5 Le semestre académique pour tous les cours est de 16 semaines, incluant les stages.

Ainsi, le stage *pratique pédagogique* dure trois semestres consécutifs et est géré par le même professeur, nommé conseiller de pratique. Les étudiants participent à un séminaire hebdomadaire de 4 heures, stratégie privilégiée pour l'analyse, la réflexion critique et la confrontation des expériences que les étudiants construisent face aux composantes de l'enseignement, de la recherche et de la vulgarisation. Ils assistent de 8 à 10 heures par semaine aux centres de pratique qui peuvent être des contextes scolaires, des contextes non formels (ONG, fondations) ou des contextes dits non conventionnels (musées et parcs, hôpital, prison, bibliothèques, etc.).

Dans les séminaires, les étudiants et conseillers réalisent des lectures, présentent des textes et discutent de sujets à partir des points de vue pédagogique, didactique et de recherche; les étudiants réalisent un journal pédagogique (ou journal de bord) où ils enregistrent les expériences de la pratique; ils conçoivent et discutent des planifications des activités qui seront menées dans des centres de pratique et ils discutent aussi de ce qu'ils vivent dans leurs interventions en classe, de leurs progrès et difficultés. Dans les séminaires, ils réfléchissent sur leur rôle d'enseignants en général et de leur domaine en particulier (par exemple, les lectures de Freire sont source de réflexion et permettent de réaliser un lien entre la théorie et la pratique).

Dans le séminaire, on aborde aussi des sujets qui portent sur *la recherche en éducation*, ce qui rapproche les étudiants progressivement aux caractéristiques des paradigmes de recherche et du processus de construction d'un projet de recherche. Des équipes d'étudiants (2 ou 3) sélectionnent un thème, proposent des questions et des problèmes de recherche, identifient la route méthodologique qui est nécessaire selon les sujets de recherche choisis et interprètent, analysent et divulguent ce qu'ils ont trouvé. Le choix des objets d'étude doit être lié à des éléments didactico-pédagogiques et à des savoirs spécifiques qui portent sur l'activité enseignante; ils choisissent un groupe d'élèves ou une population avec lesquels ils réalisent leur intervention pédagogique et didactique tout en recueillant des données pour leur projet de recherche. La construction des protocoles d'éthique et des autorisations requises pour les projets sont aussi prises en considération. Ils peuvent également mener des études de recherche documentaire qui ne nécessitent pas d'intervention dans les contextes de pratique.

Le produit final est un rapport qui rend compte de la systématisation de l'expérience ou du processus de recherche avec des méthodologies existantes telles que : récit biographique, ethnographique, phénoménologique, recherche-action participative, études de cas, recherche expérimentale, quasi expérimentale ou ethnomathématique, etc. Certains des sujets de recherche ou des domaines qui ont été identifiés dans les programmes d'études de la Faculté d'éducation sont résumés dans le tableau 2 :

Tableau 2

*Sujets de recherche de mémoires de fin d'études selon le programme de formation.*

Programme	Sujets de recherche
Éducation de base, concentration en Sciences sociales	Le contexte scolaire; la relation élève-enseignant; la subjectivité de l'enseignant; les politiques publiques; la citoyenneté.
Éducation de base, concentration Sciences de la nature et Éducation à l'environnement	L'évaluation des apprentissages; l'histoire et l'épistémologie des sciences; l'éducation à l'environnement; les pratiques expérimentales; les TIC et l'enseignement des sciences; le rôle de la langue et de l'argumentation en classe de sciences; la formation des enseignants des sciences.
Éducation de base, concentration Mathématiques	Le curriculum de mathématiques; les situations problèmes; la combinatoire, la proportionnalité; la pensée spatiale; la pensée numérique; les objets virtuels d'apprentissage.
Mathématiques et Physique	Enseignement et apprentissage des mathématiques et de la physique; formation pour la civilité; argumentation; la relation de la physique et de l'art; l'activité expérimentale; le programme de formation des enseignants; l'enseignement et l'inclusion.
Éducation de base, concentration en Humanités et Espagnol	L'enseignement de la langue et de la littérature; la lecture, l'écriture et les TIC; la littérature concernant les arts; la lecture et l'écriture dans des contextes ruraux; l'oralité; la lecture et l'écriture au niveau universitaire.
Éducation spécialisée	L'inclusion; l'intimidation à l'école; les difficultés d'apprentissage; la population autiste; les outils multimédias.
Pédagogie de l'enfance	L'enfance et le genre; l'enseignement des langues et TIC; contextes scolaires.

À la fin de chaque semestre, des journées de socialisation du projet sont réalisées (début des stages du 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> semestres) ainsi que des soutenances de mémoires (10<sup>e</sup> semestre). Également, ces mémoires de baccalauréat sont évalués par un professeur externe qui fait des commentaires et des suggestions pour la qualification. Les mémoires de fin de programme peuvent être trouvés sur le site du *Centre de documentation* (CEDED) de la faculté d'éducation<sup>6</sup>.

## Les défis

Les pratiques pédagogiques dans la faculté d'éducation de l'Université d'Antioquia sont l'une des principales composantes des plans de formation des différents programmes de baccalauréat. En effet, ces pratiques s'avèrent importantes dans la formation d'enseignants qui seront aussi des intellectuels de la pédagogie, avec des bases fortes en enseignement, recherche et vulgarisation. Cependant, puisque ce ne sont pas tous les baccalauréats qui commencent la formation pratique tôt dans la formation, ce sera l'un des principaux défis pour la nouvelle organisation des programmes de formation des enseignants, particulièrement dans les domaines des sciences de la nature et de l'environnement, et dans les programmes en mathématiques et physique.

Actuellement, et selon les nouvelles lignes directrices émises par le ministère de l'Éducation en 2014, tous les programmes de formation initiale des enseignants doivent inclure une formation en langue seconde (anglais — 5 niveaux) et le début des pratiques à compter du troisième semestre. Ces

6 CEDED <http://ayura.udea.edu.co/ceded/>

lignes directrices impliquent que tous les baccalauréats doivent revoir leur structure pour intégrer ces composantes et que des décisions soient prises en ce qui a trait à l'inclusion des pratiques dès les premières années de la formation, incluant la définition des contenus à travailler, les contextes de pratique, les fonctions des conseillers et leur recrutement. Avant tout, il y aura besoin de générer une proposition qui favorise la réflexion sur la façon dont les stages seront articulés dans l'ensemble du programme de formation des enseignants. Ainsi, particulièrement dans le cas des programmes dont les stages sont effectués pendant les trois derniers semestres, avec une intensité de 6 heures par semaine, il semble que ce laps de temps (un an et demi) soit très faible par rapport aux besoins qu'ont les étudiants pour comprendre leur rôle en tant qu'enseignants. Par conséquent, la restructuration de la formation pratique doit également inclure une redistribution dans l'intensité horaire que les futurs enseignants peuvent avoir pour mieux connaître les contextes où ils vont travailler, leur permettant en même temps d'avoir assez de temps pour d'autres cours théoriques requis dans leur plan de formation.

Les expériences menées jusqu'à présent démontrent qu'il existe des difficultés inhérentes à la formation pratique, concernant tout particulièrement les relations avec les centres de pratique et avec les enseignants associés. Bien que diverses activités soient menées avec les établissements d'enseignement qui reçoivent les stagiaires (ils reçoivent des matériaux comme les règles de pratique et des accords de coopération sont établis à plusieurs reprises), dans plusieurs cas les enseignants associés laissent les stagiaires à eux-mêmes, déléguant plus de responsabilités que celles convenues, changeant leurs horaires ou, tout à l'opposé, ne permettent aux stagiaires de participer à aucune activité. Ainsi, l'un des plus grands défis est de chercher des stratégies pour mieux resserrer les liens avec les centres de pratique et les enseignants associés, ces derniers n'ayant pas de bonification économique ou d'horaire, le désir d'accueillir un étudiant ou l'imposition de directeur d'école à assumer cette responsabilité étant les deux seuls facteurs les « motivant » à remplir un tel rôle.

Un dernier défi relève de l'articulation qui doit être opérée entre enseignement et recherche dans les pratiques pédagogiques, ainsi que le mémoire de baccalauréat à la suite de ces activités. La tâche d'enseignement combinée aux exigences de faire de la recherche formative implique pour les étudiants un certain nombre de difficultés liées aux exigences qui diffèrent dans ces deux activités parallèles. Alors que dans le stage ils réalisent des activités comme la planification, la conduite des classes, le contact avec d'autres enseignants, les parents, etc., pour effectuer leur projet de recherche, ils doivent réaliser d'autres activités telles que : la recherche d'informations, la proposition d'un problème, la conception et la mise en œuvre des instruments pour collecter des informations, etc. Bien qu'à travers les séminaires et la direction des mémoires il soit prévu que les étudiants articulent ces deux tâches, cela n'est pas toujours facile à réaliser et ils peuvent parfois mettre davantage l'accent sur l'une ou sur l'autre, faisant ainsi de ces tâches des activités opposées.

## Conclusion

Malgré les défis ici soulignés, la formation pratique actuelle offerte en Colombie s'avère être une occasion précieuse pour aider les étudiants à comprendre les contextes éducatifs, sociaux et institutionnels de la profession enseignante. Il est à noter qu'à la fin de la formation pratique, la plupart des étudiants ont atteint les objectifs de formation visés et nous pouvons observer des progrès significatifs dans leur discours oral et écrit. Dans certains programmes, le mémoire de recherche permet aux étudiants de

se plonger dans des sujets et des méthodologies spécifiques qui peuvent même parfois les motiver à poursuivre des études supérieures. La formation pratique facilite aussi la compréhension des éléments de base de l'interaction avec des élèves et des adultes, et ce, dans des contextes différents (urbains / ruraux, écoles publiques / écoles privées). Cette formation permet finalement aux étudiants de construire leurs propres représentations du rôle qui leur revient en tant que futurs enseignants dans un contexte pluriel et qui présente parfois des difficultés comme c'est le cas des conditions scolaires d'un pays comme la Colombie.

## Références

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Repéré à [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf)

Republica de Colombia – Gobierno Nacional. (1994) *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Repéré à [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)

# La formation pratique des enseignants en Côte d'Ivoire

## hronique internationale

### Introduction

La Côte d'Ivoire a placé depuis 1960 l'éducation au rang de priorité nationale et affiche la ferme volonté de scolariser la totalité des enfants du pays (Mian Bi, 2014). Ainsi, la loi d'orientation n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement stipule, dans son article premier, que « l'éducation est garantie à chaque citoyen... » (Nebout-Arkurst et al., 2012, p. 21). La constitution du 1<sup>er</sup> août 2000 consacre l'obligation pour l'État d'assurer un accès égal à l'éducation à tous les enfants du pays. Dans cette perspective, l'État a instauré la gratuité de l'éducation du CP1 (cours préparatoire 1<sup>re</sup> année) à la classe de 6<sup>e</sup>. Et depuis 2015, un décret a été signé rendant la scolarité obligatoire de 6 à 16 ans.

L'article 3 de la loi d'orientation mentionnée stipule que le service public de l'enseignement est conçu et organisé en vue de permettre l'acquisition des savoirs (savoir-faire et savoir-être), des méthodes de travail et d'acquisition des connaissances, la formation de l'esprit critique et le développement de la sensibilité et de la curiosité.

Pour mettre en œuvre ce service public, l'État de la Côte d'Ivoire recrute et forme le personnel enseignant au niveau de chaque degré. La présente contribution, après une présentation sommaire du système éducatif, traite de la formation pratique des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire en Côte d'Ivoire.

## Méthodologie

Pour atteindre les objectifs de la présente étude, nous avons fait une analyse documentaire. Cette analyse a été enrichie par des entrevues semi-dirigées organisées avec les responsables des différentes structures de formation que sont le CAFOP et l'ENS d'Abidjan. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes inspiré des démarches proposées par Van der Maren (1995) en privilégiant une approche de type « *analyse de contenu* ». Elle nous a permis de faire une description sommaire du système éducatif de la Côte d'Ivoire et de la formation pratique des enseignants.

## Description sommaire du système éducatif de la Côte d'Ivoire

La Côte d'Ivoire est un pays de l'Afrique de l'Ouest, entourée au nord par le Burkina Faso et le Mali, à l'est par le Ghana et à l'ouest par le Liberia et la Guinée. Elle a une superficie de 322 463 km<sup>2</sup> et une population de 22 671 331 habitants, dont 49,3 % de femmes. Le système éducatif ivoirien est organisé en trois grands cycles (Sato, Manso, et Adiko, 2003; Mian Bi, 2014; Nebout-Arkhurst et al., 2012) : le primaire, le secondaire et le supérieur. Depuis le 22 novembre 2012, trois ministères sont responsables du secteur de l'éducation et de la formation : le ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique (MENET) s'occupe des cycles primaire et secondaire; la formation professionnelle est sous la tutelle du ministère d'État, ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle (MEMEASFP) ; le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) gère l'enseignement supérieur.

Pour ce qui est des descriptifs des différents cycles du système éducatif, il faut noter que le primaire comprend le préscolaire et l'élémentaire. Le niveau préscolaire couvre trois sections : la petite section, la moyenne section et la grande section. L'âge de la première inscription en petite section est de 3 ans. L'école élémentaire comprend six niveaux : le cours préparatoire 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année, le cours élémentaire 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année, le cours moyen 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année. L'âge de la première inscription au CP1 est de 6 ans. La fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d'études primaires et élémentaires (CEPE). L'âge d'entrée à l'école élémentaire est de 6 ans. Les statistiques de 2014 du MENET montrent que le taux brut de scolarisation au primaire est de 94,7 %. Il est plus élevé chez les garçons (99,7 %) que chez les filles (89,6 %).

L'enseignement secondaire général et technique est subdivisé en deux cycles : le premier cycle et le second cycle. Le premier cycle part de la sixième (6<sup>e</sup>) à la classe de troisième (3<sup>e</sup>). La fin du premier cycle est sanctionnée par le diplôme du Brevet d'étude du premier cycle (BEPC). Depuis deux ans, l'entrée au premier cycle est conditionnée par l'admission au CEPE. Le second cycle, quant à lui commence de la classe de seconde (2<sup>de</sup>) et prend fin à la classe de terminale. La fin du second cycle est sanctionnée par le diplôme du baccalauréat (BAC) organisé en séries : A, C, D pour l'enseignement général et B, E, F, G pour l'enseignement technique. L'entrée au second cycle se fait sur orientation après la classe de 3<sup>e</sup>. Selon les statistiques de 2014 du MENET, le taux brut de scolarisation est de 50,8 % au secondaire premier cycle et 27,2 % au secondaire second cycle. Le taux d'achèvement du secondaire est de 34,6 % au premier cycle et 21,8 % au second cycle.



La formation post-lycéenne débouche soit vers l'enseignement supérieur technique/professionnel, dans les grandes écoles, soit vers l'université (Sato et al., 2003; Mian Bi, 2014). Les grandes écoles publiques comme privées ont une vocation professionnelle, et les diplômes de technicien et d'ingénieur qu'elles offrent couvrent tous les domaines de l'activité commerciale, industrielle et agricole. Selon Sato et al. (2003), les grandes écoles publiques se répartissent en deux grandes catégories : celles dont la vocation est de former des ingénieurs et des techniciens supérieurs et celles dont la vocation est de former des formateurs (enseignants du primaire, du secondaire, etc.). Les universités aussi bien privées que publiques préparent aux diplômés d'études générales. Depuis 2012, l'enseignement supérieur ivoirien a intégralement basculé dans la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) avec l'adoption d'une nouvelle nomenclature des diplômes. Ainsi, selon Mian Bi (2014), dans l'enseignement supérieur ivoirien, on y prépare autant les diplômés universitaires (Licence, Master et Doctorat) que des diplômés professionnels (Ingénieur, Brevet de technicien, etc.).

## **La formation pratique des enseignants**

La formation des enseignants du préscolaire et du primaire public est assurée par les 14 centres d'aptitude et de formation pédagogique (CAFOP). Pour le secondaire général public, les enseignants sont formés à l'École normale supérieure (ENS) d'Abidjan pour les disciplines autres que le sport, les arts plastiques et la musique. En effet, les enseignants de sport sont formés à l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS) et ceux d'arts plastiques et de musique à l'Institut national supérieur des arts et de l'action culturelle (INSAAC). En plus des enseignants du secondaire public, l'ENS d'Abidjan forme aussi les formateurs des CAFOP. Les formateurs de l'enseignement technique public sont formés à l'Institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel (IPNETP). Au niveau institutionnel, les institutions de formation des enseignants dépendent de cinq ministères différents. En effet, l'ENS d'Abidjan dépend du MESRS; le CAFOP, du MENET; l'IPNETP, du MEMEASFP; l'INJS, du ministère de la Promotion de la jeunesse, des Sports et des Loisirs (MPJSL) et l'INSAAC de celui de la Culture et de la Francophonie. Dans l'enseignement supérieur public, les formateurs des universités publiques sont formés à l'Institut de recherche en pédagogie (IREP) de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody.

Dans le cadre du présent article, nous nous intéresserons à la formation pratique des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire général.

### ***La formation des enseignants du préscolaire et du primaire***

Pour la formation des enseignants du préscolaire et du primaire, depuis 2013, l'admission se fait sur concours directs organisés par la Direction des examens et concours (DECO), avec le BAC toutes séries. Avant cette année, l'admission se faisait avec le BEPC pour la formation des instituteurs adjoints et avec le BAC pour la formation des instituteurs ordinaires. Ainsi, depuis l'année 2013, les CAFOP ne forment plus que des instituteurs ordinaires. La durée de formation est de deux années dont la première dans les CAFOP et la seconde en stage à responsabilité dans les écoles primaires publiques (EPP) d'application. La première année de formation au sein du CAFOP dure environ trente semaines et se déroule en deux périodes de formation théorique alternée par deux stages en tutelle de 21 jours chacun dans les EPP d'application (Nebout-Arkhurst et al., 2012).

La formation théorique de type pluridisciplinaire (Nebout-Arkhurst et al., 2012) se fait dans cinq domaines disciplinaires pour un volume horaire annuel de 1248 heures :

- le domaine des langues est composé de la discipline du français;
- le domaine des sciences est composé des mathématiques, de la formation scientifique et des TICE;
- le domaine de l'univers social est composé de la psychopédagogie, de l'histoire-géographie, de la communication audiovisuelle (CAV) et de l'éducation aux droits de l'Homme et à la citoyenneté (EDHC);
- le domaine des arts est composé de la discipline activité d'expression et de création (AEC);
- le dernier domaine, développement éducatif sportif et physique est composé de l'éducation physique et sportive (EPS) et des activités coopératives.

La formation théorique pluridisciplinaire est basée sur le renforcement des compétences disciplinaires, mais également sur la formation dans la didactique de la discipline.

Les stages en tutelle sont organisés dans les EPP d'application sous la responsabilité d'un maître d'application pour l'encadrement de la pratique pédagogique et d'un formateur disciplinaire de CAFOP. Avant la mise en stage de tutelle, la cellule de stage du CAFOP rencontre les maîtres d'application pour échanger avec eux sur le stage et recenser leurs besoins. Durant les 21 jours que dure le stage d'application, le formateur du CAFOP effectue des visites de classe. La première visite qui s'effectue une semaine après la prise en main de la classe par le stagiaire est une visite d'observation et la seconde, une visite d'évaluation. Les visites des formateurs sont des occasions de faire des remédiations sur la pratique pédagogique et aussi didactique. En effet, pendant ces visites, le formateur du CAFOP observe, à partir d'une grille préétablie, l'élève-maître pendant une séance de cours. Cette observation est suivie d'une séance d'autocritique de la part de l'élève-maître. Le maître d'application qui participe à cette séance propose aussi des remédiations. Le formateur du CAFOP, après une synthèse, apporte les éclairages et ajustements nécessaires. Pour l'organisation pratique de ces stages, le CAFOP dispose d'un cahier de suivi de tous les stagiaires. Chaque élève-maître dispose d'un cahier de critique qu'il doit renseigner chaque jour. Le maître d'application a aussi un cahier de suivi de la pratique quotidienne de l'élève-maître. Le formateur du CAFOP dispose, en plus du bulletin d'évaluation de la seconde visite, un imprimé qui résume les compétences liées à l'organisation, à l'animation et à l'évaluation du maître avec les remédiations. À la fin du stage, le maître d'application rédige un rapport qui porte sur la ponctualité, la personnalité et les activités pédagogiques du stagiaire.

Au cours de la première année de formation théorique, chaque formateur du CAFOP encadre deux ou trois élèves-maîtres pour la production d'un dossier pédagogique ou d'un document de projet éducatif. Le volume horaire alloué à cette activité est de 50 heures. La première année est sanctionnée par le Diplôme d'instituteur stagiaire (DIS). À la fin de cette année théorique, les notes de stages et de soutenance des dossiers pédagogiques sont transmises à la DECO tandis que les bulletins de visites sont transmis aux Inspections de l'enseignement primaire (IEP).

La seconde année est consacrée au stage de responsabilité dans les EPP sous la direction conjointe de la Direction des écoles, lycées et collèges (DELIC) du MENET et des IEP. Ce stage se termine par la titularisation faite par les IEP selon un calendrier dressé par la DECO.

L'une des forces de la formation pratique des enseignants du préscolaire et du primaire est la bonne coordination institutionnelle (Gervais et Desrosiers, 2005). En effet, toutes les structures qui interviennent appartiennent au même ministère, ce qui facilite l'organisation de la formation pratique des enseignants du préscolaire et du primaire. Cette formation intègre une bonne composante didactique et pédagogique et une bonne coordination entre le CAFOP et le milieu scolaire. Outre ces forces, faute d'équipement dans les CAFOP, cette formation intègre peu ou pas du tout les TIC malgré le fait qu'elles soient au programme comme discipline. Il faut ajouter à cela la réduction du temps de formation des instituteurs qui passe de trois à deux années.

### ***La formation des enseignants du secondaire***

Pour les métiers de l'éducation et de la formation, la formation des enseignants du secondaire général et des formateurs de CAFOP se déroule sur deux années à l'ENS d'Abidjan dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation selon la nomenclature du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES). Si l'accès à la formation des enseignants se fait par concours directs ou par concours professionnels, celui des formateurs des CAFOP se fait exclusivement par concours professionnel. Les futurs enseignants des lycées et collèges issus des concours directs sont des étudiants diplômés des universités publiques dans les matières disciplinaires : mathématiques, français, langues (anglais, espagnol, allemand), sciences de la vie et de la Terre, sciences physiques et histoire-géographie. Les futurs enseignants des lycées et collèges issus des concours professionnels sont généralement des enseignants déjà en poste qui entrent à l'ENS d'Abidjan pour évoluer dans le métier. Quant aux futurs formateurs des CAFOP, ils sont instituteurs ordinaires. Depuis la généralisation de la réforme LMD dans l'enseignement supérieur ivoirien en 2012, l'ENS d'Abidjan forme au grade de Licence et Master dans le domaine des sciences de l'éducation.

Avec la nouvelle réforme des collèges en Côte d'Ivoire, les futurs enseignants du secondaire premier cycle entrent avec le niveau L2 ou Licence et préparent la Licence de professeur bivalent de collège. Ainsi, depuis la rentrée scolaire 2014-2015, la formation des professeurs bivalents du collège se fait dans cinq blocs :

- le bloc 1 est composé du français et de l'histoire-géographie;
- le bloc 2 est composé du français et de l'éducation aux droits de l'Homme et à la citoyenneté (EDHC);
- le bloc 3 est composé de l'anglais et l'EPS;
- le bloc 4 comprend les mathématiques et les TICE;
- le bloc 5 comprend les sciences physiques et les sciences de la vie et de la Terre (SVT).

Les formateurs de CAFOP préparent la Licence de professeur de CAFOP dans différentes options en fonction des matières enseignées dans les CAFOP : mathématiques, formations scientifiques, psychopédagogiques, histoire-géographie et activité d'expression et de création (AEC). Les futurs enseignants du secondaire second cycle entrent avec le Master 1 et préparent un Master de professeur de lycée dans différentes options en fonction des disciplines enseignées au secondaire général : mathématiques, français, anglais, histoire-géographie, allemand, espagnol, SVT, sciences physiques et chimie, etc.

Contrairement à la formation des enseignants du primaire, la formation des enseignants du secondaire et des formateurs des CAFOP est une formation disciplinaire. Elle se déroule en quatre semestres dont les trois premiers au sein de l'ENS d'Abidjan pour une formation théorique et le dernier, consacré au stage de responsabilité dans les lycées, collèges et CAFOP de Côte d'Ivoire. Il faut noter qu'un semestre fait 60 crédits et qu'un crédit fait 25 heures selon la norme LMD appliquée à l'ENS d'Abidjan. Quelle que soit la discipline, le programme de formation théorique comprend des cours de renforcement disciplinaire et des cours de sciences de l'éducation (didactique, pédagogie générale, psychopédagogie, évaluation, philosophie de l'éducation, TICE, législation scolaire, etc.). Contrairement à l'année théorique de formation des enseignants du primaire, l'année théorique de formation à l'ENS d'Abidjan n'est pas ponctuée par des stages de tutelle. L'année de stage se fait sous la supervision d'un encadreur de l'ENS d'Abidjan et d'un professeur conseiller dans le lycée, collège ou CAFOP. L'encadreur de l'ENS est un enseignant disciplinaire de même que le professeur conseiller qui est désigné par l'administration de l'établissement. Avant la mise en stage, les étudiants suivent des séances de pré-stage. La séance de pré-stage débute par des renforcements didactiques qui portent sur des simulations de cours basé sur le programme en vigueur dans les établissements, l'élaboration des fiches de planification pédagogique et l'utilisation des grilles d'évaluation d'une séance d'enseignement. À la fin de la séance de didactique débutent les microenseignements qui portent souvent sur un élément d'un cours normal et ont pour objectif par exemple la maîtrise d'une habileté précise ayant été présentée en cours de didactique : le questionnement, la variation des stimulus, l'utilisation du tableau, etc. Ces séances, avec des pairs jouant le rôle d'apprenants, sont enregistrées dans un studio d'enregistrement. À la fin des enregistrements, le formateur remet la cassette à l'étudiant pour faire son autoscopie à partir d'une grille déjà préétablie. Ensuite, le formateur et les étudiants passent à la phase d'exploitation dans la salle dédiée. Pendant cette séance d'exploitation, l'apprenant fait son autocritique, suivi des pairs qui font des critiques et observations et enfin le formateur fait la synthèse. À la phase de la remédiation, le formateur demande à un autre futur enseignant de présenter la même séquence de cours après avoir suivi la séance d'exploitation. En phase de microenseignement, tout le programme scolaire doit être vu. Et vers la fin du microenseignement, il est demandé aux futurs enseignants de faire des cours entiers, cette fois devant des élèves, avec ses pairs qui l'observent en utilisant une grille préétablie. Cette séance avec les élèves est filmée, suivie d'une autoscopie et une phase d'exploitation comme dans le microenseignement. À la fin du microenseignement, le futur enseignant est capable de tenir une classe de façon autonome.

Le pré-stage fini, les étudiants sont envoyés avec l'accord de la DELC du MENET dans leurs différents lieux de stage. Ce stage est un stage en responsabilité. En effet pendant ce stage, l'étudiant donne des cours, évalue les élèves et participe à toutes les activités pédagogiques au sein de l'établissement. Toutefois, ce stage en responsabilité se fait sous la supervision d'un formateur de l'ENS d'Abidjan et d'un professeur encadreur dans l'établissement.

Avant le début de son stage, l'administration de l'ENS d'Abidjan remet au futur enseignant sa lettre de stage dans laquelle se trouvent des directives de stages à l'endroit de son professeur conseiller. L'étudiant lui-même ne dispose pas de documents lui donnant les directives à tenir pendant le stage pratique dans l'établissement. Toutes ces informations lui sont données pendant le pré-stage.

L'encadreur de l'ENS d'Abidjan effectue trois visites : les deux premières sont des visites de formation et la troisième est une visite d'évaluation. Lors des deux visites de formation, les futurs enseignants peuvent être observés pendant un enseignement ou pendant une séance de correction d'une évaluation. Chaque visite est suivie par une séance d'entretien qui se déroule exactement comme pendant le microenseignement. Et chaque visite est sanctionnée par un rapport rédigé par le professeur encadreur de l'ENS dans lequel il est mentionné le titre de la séance suivie, les observations et recommandations sur la visite. À la visite d'évaluation, le professeur conseiller devra rédiger un rapport de stage et attribuer une note de stage. Ce rapport de stage et la note sont déposés auprès de l'administration de l'ENS d'Abidjan.

Normalement, après la visite d'évaluation, le stage est terminé. Le futur enseignant rédige alors un mémoire de fin de formation qui est déposé auprès de l'administration de l'ENS. Mais comme le futur enseignant est en responsabilité, il reste à finir l'année scolaire avec le calcul des notes et le conseil de classe. C'est l'occasion pour lui de se familiariser avec ces activités pédagogiques de fin d'année scolaire. Toutefois, il est à noter qu'il ne participe pas aux examens nationaux en tant que stagiaire.

La titularisation qui est l'examen final se fait par un jury composé d'un inspecteur de l'enseignement secondaire de la Direction de la pédagogie et de la formation continue (DPFC) du MENET, de l'encadreur de l'ENS et d'un enseignant disciplinaire dans l'établissement, autre que le professeur conseiller.

La force de la formation pratique des enseignants du secondaire et des CAFOP est caractérisée par une concertation de plus en plus étroite entre universitaires de l'ENS d'Abidjan et professeurs conseillers (Nebout-Arkhurst et al., 2012), ce qui permet une meilleure cohérence de la formation. Par ailleurs, l'existence de laboratoires en sciences de l'éducation en particulier en didactique est un levier pour les innovations pédagogiques et la formation des formateurs d'enseignants. Il existe une coordination institutionnelle entre les services du MENET et ceux de l'ENS d'Abidjan quant à l'encadrement et au suivi des stagiaires.

Malgré ces points forts, il faut noter une insuffisance au niveau de l'encadrement des stagiaires sur le terrain. En effet, seulement le formateur disciplinaire de l'ENS d'Abidjan encadre le stagiaire sur le terrain. Pour un encadrement optimal, il serait important d'y associer un formateur des sciences de l'éducation. En plus de la question sur l'encadrement pendant le stage, il faut mentionner le manque de communication entre la DPFC et l'ENS d'Abidjan quant aux innovations pédagogiques en cours dans les établissements. Cette situation aboutit souvent à une inadéquation entre les programmes de formation à l'ENS d'Abidjan et les besoins réels des futurs enseignants sortants. En plus de ce dysfonctionnement, il faut noter la réduction du temps de formation des professeurs de CAFOP qui passe de trois à deux ans.

## Conclusion

Le présent article avait pour objectif de présenter la formation pratique des enseignants de la Côte d'Ivoire. Pour répondre à cet objectif, nous avons fait une analyse documentaire qui a été enrichie par des entrevues semi-dirigées des responsables de la formation à l'ENS d'Abidjan et des CAFOP. L'analyse des données montre que le cadre institutionnel de la formation de façon générale est une réelle force. De plus, la formation pratique des enseignants intègre une bonne dimension de sciences de l'éducation et une bonne organisation des stages dans les établissements d'enseignement. Pour une meilleure organisation, il serait indiqué de la mise en œuvre d'une étroite collaboration entre l'ENS d'Abidjan et la DPFC du MENET pour la prise en compte des innovations pédagogiques dans les programmes de formation à l'ENS d'Abidjan. Et pour améliorer la qualité de formation, il est souhaitable de mettre en place une plateforme de formation en ligne dans le domaine de l'intégration des TIC et des sciences de l'éducation de façon générale.

## Références

- Gervais, C et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, QC : Presses de l'Université de Laval.
- Mian Bi, S. A. (2014). Côte d'Ivoire. Intégration des TIC aux systèmes d'éducation et de formation en Afrique. Dans Association pour le développement de l'éducation en Afrique (dir.), *Intégration des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation en Afrique : Expériences de l'Argentine, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Paraguay, du Sénégal, de la Tunisie et de l'Uruguay* (p. 89-128). Repéré à [http://www.adeanet.org/portalv2/sites/default/files/etudes\\_web\\_fr.pdf](http://www.adeanet.org/portalv2/sites/default/files/etudes_web_fr.pdf)
- Nebout-Arkhurst, P., M'Boua, P. A., Atta, G. K. Y., Kouame, P. K., Likpa, S. H. et Kouakou, F. G. (2012). La formation des enseignants en Côte d'Ivoire. Dans Commission internationale de l'enseignement mathématique (dir.), *La formation des enseignants en Afrique francophone subsaharienne. Cinq études de cas : Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Sénégal* (p. 18-30). Repéré à [http://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/docs/Rapport\\_final\\_10\\_2012\\_website.pdf](http://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/docs/Rapport_final_10_2012_website.pdf)
- Sato, A., Manso, L. et Adiko, A. (2003). *Inventaire de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire*. Repéré à <http://www.ide.go.jp/English/Publish/Download/Ars/08.html>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

Catherine **Van Nieuwenhoven**  
Université catholique de Louvain

Nicolas **Roland**  
Université Libre de Bruxelles

# La formation pratique des enseignants en Belgique francophone

## hronique internationale

### Introduction

Cette contribution vise à dresser un état des lieux de la formation pratique des enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire en Belgique et, plus particulièrement, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) – la partie francophone du pays –, anciennement dénommée Communauté française de Belgique (CFB). Le cursus scolaire d'un élève en Belgique se découpe, quant à lui, en quatre grandes périodes : l'enseignement maternel de 2 ans et demi à 6 ans (non obligatoire, mais fortement recommandé), l'enseignement primaire de 6 ans à 12 ans (obligatoire), l'enseignement secondaire de 12 ans à 18 ans (obligatoire) et, enfin, l'enseignement supérieur. À l'heure actuelle, la formation des enseignants des sections préscolaire (3-5 ans), primaire (6-12 ans) et secondaire inférieur (12-15 ans) est organisée en trois années au sein de hautes écoles (établissements d'enseignement supérieur de type court) et donne accès à un « bachelier » en trois ans; celle des enseignants du secondaire supérieur (16-18 ans) est organisée en 5 années, voire en 6 années à l'université (établissement d'enseignement supérieur de type long) et donne accès à un « Master ». Dans le présent article, nous décrivons les différentes modalités de la formation pratique des futurs enseignants tant en haute école qu'à l'université en nous basant sur deux études de cas. Nous terminons en soulevant les questions ainsi que les défis de cette formation pratique et éclairons le lecteur sur les évolutions futures de la formation des enseignants.

## La formation pratique des futurs enseignants en haute école

### *Introduction*

En 2001, la réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone a induit divers changements institutionnels et organisationnels importants : imposition d'un référentiel de 13 compétences<sup>1</sup>, d'un nouveau cahier des charges avec des intitulés de cours actualisés et d'une réorganisation des stages. Cette réforme s'est appuyée sur le décret « Missions » (1997) qui énonce pour tous une approche par compétences. À ce sujet, Frenay et Maroy (2004) ont écrit que ce décret (1997) s'avère le tremplin à d'autres textes légaux qui s'y référeront à visée d'approfondissement.

### *La réforme du paysage du supérieur*

Ce sera ainsi le cas également du décret (FWB, 7 novembre 2013) définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études édicté par le ministre Marcourt. Ce décret vise à centrer la formation sur le parcours de l'étudiant et à garantir la cohérence de l'enseignement supérieur autour de la création de l'ARES (Académie de recherche et d'enseignement supérieur), comme seule instance de pilotage.

Selon l'article 121, ce sont les autorités académiques de l'établissement d'enseignement supérieur qui établissent les profils d'enseignement, les programmes et les calendriers détaillés des activités d'apprentissage, regroupées en unités d'enseignement (UE), des études pour lesquelles leur établissement est habilité en tenant compte du programme minimal établi et du référentiel de compétences (FWB, 7 novembre 2013). Ce sont les acquis d'apprentissage terminaux (AAT) qui déterminent les résultats attendus en fin de formation. Ils sont définis sur base du référentiel de compétences officiel<sup>2</sup> et du profil d'enseignement propre à chaque institution. Les AAT sont ensuite déclinés en acquis d'apprentissages intermédiaires (AAI) et en acquis d'apprentissage spécifiques (AAS) pour chacune des unités d'enseignement qui regroupent les activités d'apprentissage qui poursuivent un même objectif. La figure 1 modélise les balises qui fondent le programme de la formation des enseignants.

### *La formation pratique par les stages et les ateliers de formation professionnelle*

La formation des enseignants se veut davantage « professionnalisante » et a pour but de former un enseignant développant une identité professionnelle forte et capable de s'adapter aux nouveaux défis de transformation de l'école. Le temps accordé aux stages y est important, couvrant près de 500 heures. Les stages sont, selon le décret de 2000, « des activités pédagogiques pratiques en situation réelle » (CFB, 2000, article 15, p. 5). Ces stages, fondements de la formation initiale des enseignants, sont des lieux privilégiés d'expérimentations, de réflexion, d'engagement dans un métier collectif, d'affirmation du soi professionnel et de développement personnel.

1 Ministère de la CFB, décret du 12 décembre 2000, p. 2.

2 Ce référentiel s'articule maintenant autour de sept compétences qui s'inscrivent dans le cadre européen des certifications (CEC).



En haute école, la rencontre avec la pratique est organisée de manière progressive par des stages d'observation et se poursuit par des stages en responsabilité dès la deuxième année, avec des durées de plus en plus longues. Ainsi le décret du 12 décembre 2000 impose deux semaines de stage en première année, quatre semaines en deuxième année et dix semaines en troisième année, et ce, pour toutes les sections. Alors qu'en première année, l'étudiant est surtout amené à observer le fonctionnement d'une classe, la gestion des apprentissages et à planifier des séquences d'apprentissage en prenant en charge l'une ou l'autre activités, lors de la deuxième année, une alternance de type intégrative est mise en place et conduit l'étudiant à passer à plusieurs reprises de l'institut de formation à plusieurs lieux de pratique. L'alternance n'est pas formatrice en tant que telle, elle n'est que la condition nécessaire d'une articulation théorie-pratique.

C'est dans ce cadre que le législateur a introduit, dès 2001, un dispositif innovant, appelé les ateliers de formation professionnelle (AFP) pour tisser des liens entre les deux lieux de formation. Leur objectif est de placer théorie et pratique dans un rapport de fonctionnalité réciproque : la théorie sert à élaborer et réguler les processus d'enseignement alors que la pratique sert à contextualiser, éprouver et réorganiser les contenus théoriques, dans le contexte du développement des compétences professionnelles. Ces ateliers sont coanimés par des didacticiens, des psychopédagogues et des nouveaux partenaires, à savoir des maîtres de formation pratique (MFP) présents pour *témoigner* de leur expertise du terrain. Au sein de la réforme de 2013, ces AFP sont placés en articulation directe avec les stages et intégrés dans les mêmes unités d'enseignement.

Selon le texte officiel, l'objectif central des AFP est « d'expérimenter, d'observer et d'analyser les différentes composantes de la profession. Ils intègrent la didactique disciplinaire et générale dans le cadre d'activités organisées à la fois sur le terrain et à la haute école » (CFB, 2000, Article 10, p. 4). Concrètement, même si les AFP constituent un lieu privilégié d'intégration, ils ne suffisent pas à développer chez l'étudiant la posture réflexive nécessaire pour répondre à la complexité des tâches et des situations professionnelles (Perrenoud, 2001). C'est pourquoi les dispositifs qui soutiennent les stages ont également un rôle essentiel dans l'accompagnement du développement d'une posture réflexive chez l'étudiant pour le rendre capable d'adapter ses actions aux contextes mouvants et difficiles qu'il rencontre sur le terrain (Nitonde et Paquay, 2011). Ensemble, les AFP et les stages couvrent près d'un tiers de la formation. Pour aborder l'accompagnement et l'évaluation des stages, nous nous référons au dispositif mis en place par l'Institut supérieur de pédagogie Galilée (ISPG) afin d'illustrer la traduction du prescrit sur le terrain.

### **L'accompagnement des étudiants en stage**

L'accompagnement des étudiants en stage est dévolu, dans l'institut de formation, aux superviseurs (psychopédagogues et didacticiens) ainsi que, sur le terrain, aux maîtres de stage. Très rapidement est apparue la nécessité de développer le pôle formatif de l'accompagnement des stages. Ainsi, l'encadrement des stages par l'institut de formation est assuré par deux interlocuteurs différents pour chaque étudiant : le superviseur qui assure l'accompagnement formatif, dans sa dimension relationnelle, méthodologique et institutionnelle, des étudiants, tout au long d'une année académique (soit en 2<sup>e</sup>, soit en 3<sup>e</sup>) et le professeur visiteur qui atteste de la maîtrise des compétences visées par chaque stage. Il est entendu qu'un même professeur peut assurer les deux rôles simultanément pour un stage, mais pas pour les mêmes étudiants. Il est même souhaitable que les superviseurs d'une année aient une charge

de cours auprès des étudiants qu'ils encadrent. Pour préparer leur stage, les étudiants disposent d'un temps d'observation de leur classe et d'une semaine de préparation de leurs séquences didactiques avec des aller-retour entre leurs enseignants et le maître de stage. Des temps forts jalonnent aussi le dispositif d'accompagnement de chaque étudiant en stage en deuxième et troisième année :

- une rencontre collective avec le superviseur et les autres étudiants qui gravitent autour de celui-ci pour inscrire l'accompagnement dans une dynamique réflexive collective et prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation;
- un entretien individuel avant le début du stage pour fixer le contrat de stage et identifier les objectifs personnalisés poursuivis par l'étudiant;
- un entretien « à chaud » sur place à la suite de l'observation d'une séquence de cours en présence du maître de stage. Cet échange en triade permet d'amener l'étudiant, par un questionnement orienté, à une prise de conscience de son fonctionnement et à identifier des pistes de régulation à court terme;
- un entretien réflexif individuel avec le superviseur comprenant une étape de description objective d'une situation de stage, une étape d'analyse de la situation (aider l'étudiant à expliciter ce qu'il perçoit qui a bien ou moins bien fonctionné), une interprétation de la situation (explicitation des choix et comprendre les effets des actions menées) et une étape créative de mise en projet (dégager les priorités pour l'activité d'enseignement future en précisant les critères d'observation-évaluation).

La circulaire du 14 juin 2001 (FWB) précise que le maître de stage joue aussi un rôle formatif dans l'accompagnement de l'étudiant en l'aidant à dépasser le cadre de la reproduction au profit d'une pratique professionnelle réflexive. Toutefois, Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013) signalent que le décret prévoit, pour ces accompagnateurs, que les instituts de formation puissent leur assurer une formation complémentaire, mais dans les faits, aucune formation ne leur est actuellement proposée. Ils ne sont dès lors pas préparés à ce rôle d'accompagnateurs de jeunes débutants.

Globalement, pour assurer une cohérence entre les objectifs de stage poursuivis par l'institut de formation et ceux que les maîtres de stage décodent et acceptent de poursuivre en fonction de leur contexte professionnel, un minimum de culture commune des formateurs-accompagnateurs est nécessaire.

## **L'évaluation des stages**

Le conseil d'évaluation est la dernière étape du dispositif d'accompagnement des stages et met en présence le stagiaire, le superviseur, le professeur visiteur et le maître de stage s'il a pu se libérer (dans le cas contraire, son rapport est commenté par le superviseur). Le superviseur initie le conseil et en assume la conduite. C'est donc collégalement que la note de l'étudiant est établie sur base de l'autoévaluation de l'étudiant, des rapports du superviseur et du maître de stage en tant que témoins du parcours et de la progression de l'étudiant et du rapport du visiteur qui atteste de la maîtrise des compétences visées lors de sa visite, sur base d'appréciations et de commentaires rédigés pour argumenter sa position et alimenter la discussion. Les quatre acteurs se basent sur une même grille d'évaluation, construite sur base du référentiel des 7 compétences et ventilée en critères de maîtrise. Un seuil minimal de réussite

est identifié pour chacune des compétences et fonctions des stages. Au terme du conseil, l'étudiant reçoit un avis global et indicatif (réussite, balance, échec). La note finale est établie pour chacun des étudiants par l'ensemble des superviseurs, en fin d'année, sur base des bilans des deux stages réalisés.

Des tensions peuvent exister entre la dynamique formative liée à la régulation des apprentissages de l'étudiant et à celle qui s'inscrit dans une visée certificative nécessaire à l'établissement d'un profil de compétences de l'étudiant en fin de parcours. C'est pourquoi l'ISPG a décidé de distinguer ces deux fonctions de l'évaluation et de favoriser l'accompagnement de la progression de l'étudiant. C'est dans cette perspective de soutien accru à la réflexivité (Campanale, 1997; Saussez et Allal, 2007) que l'autoévaluation de l'étudiant est suscitée tout au long des stages par l'intermédiaire d'un carnet de bord, de grilles d'observation critériées. Ces outils réflexifs sont réinvestis lors des rencontres de supervision collective et individuelle.

## **La formation pratique des futurs enseignants à l'université**

### ***Introduction***

À l'université, deux voies existent pour devenir enseignant dans le secondaire supérieur : d'une part, effectuer un baccalauréat (3 ans) suivi d'un master disciplinaire (2 ans) et, ensuite, d'une année supplémentaire pour obtenir « l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur », correspondant à un programme de formation de 30 crédits (ou ECTS). Un baccalauréat (3 ans) à l'université, suivi d'un master à finalité didactique (2 ans) correspondant à deux années d'études et 120 crédits (ou ECTS), dont 30 spécifiques de formation pédagogique (Denis, 2013). En effet, depuis 2004<sup>3</sup>, les études de deuxième cycle universitaire (« master ») sont organisées selon trois finalités différentes : premièrement, la finalité dite « spécialisée », préparant à l'exercice d'une ou de plusieurs professions liées à un champ disciplinaire particulier; deuxièmement, la finalité dite « didactique », préparant à l'enseignement de cette (ou de ces) discipline(s); troisièmement, la finalité dite « approfondie », préparant plus particulièrement à la recherche dans le domaine considéré.

De manière commune à l'ensemble des établissements, la formation pédagogique des enseignants à l'université correspond à 300 heures de cours et de stages. Toutefois, les universités disposent de 30 % de marge de manœuvre pour adapter leur curriculum (Mathy, 2011). Cette formation comprend quatre axes : les connaissances socioculturelles (30 heures ou plus), les connaissances pédagogiques assorties d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche (60 heures ou plus), les connaissances socioaffectives et relationnelles (30 heures ou plus) et, enfin, le savoir-faire (90 heures ou plus).

### ***L'axe savoir-faire : préparation, action et réflexion***

Le temps consacré à la formation pratique des enseignants – l'axe « savoir-faire » – diverge en fonction des établissements, mais des éléments communs se dégagent : premièrement, des cours ou exercices préalables aux stages tels que le microenseignement (autoscopie) sont proposés aux étudiants. Ces séances formatives d'enseignement filmé centrées sur la mise en œuvre d'habiletés pédagogiques

3 Décret de la Communauté française de Belgique du 31-03-04.

ciblées permettent aux étudiants de se préparer à la phase d'enseignement devant une classe réelle. Deuxièmement, l'axe savoir-faire offre trois types de stages : des stages d'observation, des stages d'enseignement ainsi que des stages d'implication « hors cours », c'est-à-dire proposant une implication dans des activités liées au fonctionnement de l'établissement et aux relations entre ses acteurs. Enfin, des séances de pratique réflexive permettent aux futurs enseignants de prendre du recul par rapport à leurs pratiques, leurs représentations et de réfléchir sur leurs manières d'agir (Paquay, 2005).

## ***La formation pratique par les stages***

La formation pratique des enseignants par les stages à l'université est peu documentée, tant dans les textes officiels que dans les programmes de cours des institutions universitaires. Légalement, l'étudiant doit effectuer un minimum de 60 heures effectives de stage (qui comprend l'observation préalable des classes, les préparations et les activités pédagogiques hors leçons). Qui plus est, une diversification des lieux de stage doit permettre aux étudiants de rencontrer le plus de situations professionnelles possible – allant de l'enseignement général à l'enseignement professionnel en passant, parfois, par l'enseignement spécialisé (Mathy, 2011). Ces stages actifs en milieu réel d'enseignement sont supervisés par le professeur de didactique de la discipline ainsi que par un maître de stage dans chaque établissement. Le superviseur conseille l'étudiant en amont de sa pratique de stage et encadre sa réalisation. Il assiste également à au moins deux leçons appelées « Leçons publiques d'examen ».

Parmi les programmes de cours disponibles sur Internet, celui de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur « Information et communication » de l'Université catholique de Louvain (UCL)<sup>4</sup> présente de manière précise les différentes modalités organisationnelles et pédagogiques liées aux stages; nous utilisons ce programme en guise d'illustration pour offrir au lecteur une description des activités de la formation pratique par les stages à l'université.

### **Le contenu des stages**

Dans ce programme, les stages se découpent en trois parties : d'une part, plusieurs stages d'observation et d'analyse de pratiques pédagogiques préalables à l'enseignement d'une durée de 10 heures avec un minimum de 2 heures par classe; d'autre part, trois stages d'enseignement, dont deux d'une durée de 16 heures et un d'une durée de 8 heures. Ces derniers comprennent trois phases distinctes : l'observation des classes et la préparation des leçons (avant), les leçons prestées en classe (pendant) et l'évaluation formative des leçons (après). Enfin, la dernière partie concerne la participation à une activité pédagogique d'une durée de 10 heures.

### **L'évaluation des stages**

Au sein de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur « Information et communication » de l'UCL, les stages sont évalués sur base d'une grille critériée remise aux étudiants dès le début de l'année académique. Cette grille est utilisée tant par l'étudiant dans le cadre de son autoévaluation – afin de favoriser sa pratique réflexive – que par l'ensemble des évaluateurs – superviseur et maître de stage.

La cote finale attribuée pour les stages est pondérée en fonction de 4 dimensions : les informations contenues dans la fiche de stage de l'étudiant-stagiaire, les prestations des étudiants-stagiaires lors

4 <http://www.uclouvain.be/cours-2014-LAGES9009>

des leçons publiques d'examen en présence des superviseurs et l'évolution de ces prestations, le rapport commenté des maîtres de stage ainsi que le rapport de stage de l'étudiant-stagiaire (capacité d'autoévaluation). En outre, les leçons publiques d'examen constituent un moment clé parmi les sources de l'évaluation; elles possèdent donc une pondération particulière dans l'attribution de la note finale.

## Conclusion

En guise de conclusion, nous proposons au lecteur quelques enjeux liés à la formation pratique des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles avant de décrire les évolutions futures de la formation des enseignants.

Premièrement, à l'heure actuelle, il existe peu de balises structurant les rôles attendus des maîtres de stage, en haute école comme à l'université. Ceci engendre une impossibilité de cohérence et d'harmonisation des pratiques d'accompagnement et d'évaluation avec les acteurs de l'institut de formation. Deuxièmement, la collaboration interprofessionnelle (Dezutter, 2009) inhérente aux unités d'enseignement (regroupant des psychopédagogues, des didacticiens et des MFP) et aux stages (mettant en jeu des accompagnateurs issus de l'institution de formation et du terrain) est encore à construire. Elle exige que l'identité professionnelle de chaque groupe d'acteurs soit reconnue, mais surtout valorisée et respectée. Troisièmement, l'évaluation formative assurée durant toute la durée des stages par les accompagnateurs entre parfois en tension avec la dimension certificative exigée par l'institut de formation pour valider la maîtrise des compétences chez l'étudiant. Quatrièmement, l'insertion des jeunes enseignants dans le métier reste préoccupante avec un taux de sortie élevé surtout dans l'enseignement secondaire. En effet, 35 % des enseignants débutants quittent le métier endéans les cinq premières années dont 19 % partent déjà durant la première année ou au terme de celle-ci (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013). Enfin, nous soulignons l'importante différence en termes de temps consacré à la formation pratique des futurs enseignants entre les étudiants-stagiaires de haute école qui disposent, en moyenne, de 480 heures de « savoir-faire » alors que les étudiants-stagiaires à l'université n'ont que 90 heures consacrées à ce « savoir-faire ».

Plusieurs facteurs tels que le nombre très élevé d'élèves en difficulté à l'école, l'hétérogénéité des classes, le manque de disponibilité des élèves à apprendre ainsi que la difficulté à attirer un public motivé à s'engager et à persévérer dans le métier suscitent des questionnements sur la formation initiale des enseignants. Dans ce contexte d'accroissement des exigences envers les enseignants et d'incapacité du système éducatif à soutenir la réussite de tous les élèves, la formation des enseignants est remise en question. Dès lors, un groupe de réflexion commandité par l'ARES<sup>5</sup> soutient qu'il faudrait avancer vers une formation de tous les enseignants correspondant au niveau 7 du cadre européen de certification sans préjuger par contre de l'organisation des études en termes d'opérateur de référence (haute école ou université ou co-gestion), de durée, etc. La formation est un processus de longue haleine qui se déploie tout au long de la carrière, notamment par la formation continuée et le travail collaboratif suscité au sein des établissements. Ainsi, les stages resteraient la composante majeure de la formation, en articulation étroite avec les autres axes de formation – disciplinaire, didactique, pédagogique, etc. – et soutenus par une démarche réflexive auprès des étudiants. Deux autres priorités sont encore pointées par ce groupe : une formation en sciences sociales qui pourrait offrir un cadre d'analyse pour soutenir le recul réflexif

5 Groupe de travail dit des « quatre opérateurs » de la formation initiale (GT4O).

des étudiants sur les situations professionnelles rencontrées et une formation réellement adossée à la recherche en éducation, entre autres par la réalisation du travail de fin d'études ou mémoire, mais aussi par l'implication dans des recherches.

## Références

- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1-24. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01111189>
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents : Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et régents. (2001). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001. Repéré à [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501\\_000.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf)
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre : Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997. *Moniteur belge*, 23 septembre 1997. Repéré à [http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=21557&referant=101](http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=101)
- Décret du 07.11.2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Repéré à [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39681\\_005.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39681_005.pdf)
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et 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.
- Dezutter, O. (2009). La collaboration interprofessionnelle, une clé de la continuité des apprentissages. Dans M. Couprennanne (dir.), *Les dynamiques des apprentissages, la continuité au cœur des apprentissages* (p. 22-34). Bruxelles : De Boeck.
- Frenay, M. et Maroy, C. (2004). *L'école, six ans après le décret « Missions » : regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Mathy, J. (2011). Quelle formation initiale pour nos enseignants? *Les analyses de la FAPEO*. Repéré à [http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses\\_2011/formationinitiale.pdf](http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/formationinitiale.pdf)
- Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Education & Formation*. 295, 143-164. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=11&idRes=101>
- Paquay, L. (2005). Quelle formation des enseignants en Belgique francophone? *Formation et profession*, 11(1), 28-34. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/227>
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation : éducation, santé, travail social*. Paris : Seli Arslan.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interrações*, 9(27), 118-138. Repéré à <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3405>

# La formation pratique des enseignants : le cas français

## hronique internationale

### **L'organisation de l'enseignement en France**

Le système éducatif français s'organise de la maternelle à la fin du secondaire selon quatre niveaux : école maternelle (trois niveaux de 2 à 5 ans), école primaire (cinq niveaux de 6 à 10 ans), collège (quatre niveaux de 11 à 14 ou 15 ans) et lycée (trois niveaux de 15 ou 16 ans à 17 ou 18 ans). Les professeurs qui interviennent dans ces établissements scolaires reçoivent une formation que nous présenterons après avoir rappelé brièvement l'historique de la préparation aux fonctions d'enseignement depuis le dix-neuvième siècle. Nous reviendrons dans une troisième partie sur les attendus et le déroulement des stages pratiques en situation au sein d'établissements scolaires.

### **Historique de la formation aux fonctions d'enseignement**

L'organisation actuelle de la formation des enseignants du primaire et du secondaire en France prend son origine au début du dix-neuvième siècle. Dans la suite de la première école normale créée à Strasbourg en 1810, la Loi Guizot du 28 juin 1833 pose comme principe dans son article 11 la création des écoles normales qui devaient assurer la formation de milliers de jeunes gens à l'exercice du métier d'instituteurs, de professeurs.

Art. 11. – Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins. Les conseils généraux délibéreront sur les moyens d'assurer l'entretien des écoles normales primaires. Ils délibéreront également sur la réunion de plusieurs départements pour l'entretien d'une seule école normale. Cette réunion devra être autorisée par ordonnance royale.

Quelques années plus tard, Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction publique, défend devant les sénateurs la proposition de loi de Paul Bert le 1<sup>er</sup> août 1879 qui vise la création des écoles normales de filles, la première ouvrira à Sèvres en région parisienne. Cette loi, dit-il, « veut constituer des écoles normales de filles, parce qu'à notre sens et, je crois pouvoir le dire, au sens de ceux qui ont mis la main, si peu que ce soit, aux affaires de l'instruction publique, il n'y a pas d'enseignement public sans écoles normales » (cité dans Chevallard, 2005, p. 1).

Cette organisation a subi quelques accrocs lors de la Seconde Guerre mondiale avec une tentative de suppression des écoles normales en 1941. En conséquence, des difficultés de formation ont conduit l'État français à recruter 160 000 instituteurs non titulaires sans réelle formation pédagogique entre 1951 et 1960.

En 1989, les écoles normales départementales sont fermées et remplacées par des structures académiques (regroupant plusieurs départements) nommées les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Ces structures ont été rattachées aux universités par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

Depuis 2013, les IUFM ont évolué pour devenir les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) qui préparent en deux années à quatre métiers : professeur des écoles (niveau primaire), professeurs certifiés (niveau secondaire, collège et lycée), personnel d'encadrement éducatif et professionnel de l'ingénierie de formation. Pour être admis en première année de master « Métier de l'éducation et de l'enseignement et de la formation » (MEEF), les candidats doivent être titulaires d'une licence (soit 180 crédits européens-ECTS), d'un master ou d'un diplôme équivalent. Un référentiel de 19 compétences<sup>1</sup> structure la formation qui en première année est d'une durée<sup>2</sup> de 450 à 550 heures, complétée par 4 à 6 semaines de stage dans une école, un collège ou un lycée. Au terme de cette première année, les étudiants passent un concours, qui en cas de réussite leur permet d'intégrer en seconde année de master en qualité de fonctionnaires-stagiaires rémunérés, année au cours de laquelle les étudiants seront en situation professionnelle encadrée exerçant à mi-temps dans un établissement scolaire.

La formation est assurée par des équipes composées de personnels spécialisés dans la formation des enseignants, de personnels enseignants, d'enseignants-chercheurs en service dans les facultés universitaires et de professionnels en exercice de l'Éducation nationale.

---

1 Journal officiel de la République française daté du 18 juillet 2013,

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

2 Pour le Master MEEF, premier degré (école primaire), la durée de la formation varie de 808 à 847 heures sur les deux années, durée des stages non-comprise.



## La place de la pratique dans la formation

La pratique est l'une des composantes de la formation tout au long du cursus. La formation pratique est organisée sur les deux années de formation de master. Pendant la première année de master, l'étudiant réalise des stages de terrain en observation ou en pratique accompagnée lui permettant de préparer le concours de professeur. Pour les étudiants admis à la suite de leur réussite au concours de fin de première année, la deuxième année de master inclura une période en alternance en responsabilité dans une école ou un établissement scolaire. Ces étudiants auront alors le statut de fonctionnaires-stagiaires les plaçant dans une véritable **alternance** avec un service d'enseignement à **mi-temps** rémunéré à **temps plein**. Une partie s'effectuera en responsabilité devant des élèves, une autre à l'université. C'est une autre manière d'apprendre et de se préparer à l'exercice de ce métier. Les stages en école et en établissement sont **pleinement intégrés à la formation**.

L'étudiant fonctionnaire stagiaire (EFS) bénéficie d'un tutorat mixte assuré par deux tuteurs dont l'un est rattaché à la Direction du service départemental de l'Éducation nationale (DSDEN, service rattaché au rectorat académique) et l'autre de l'ESPÉ. Un tutorat spécifique est organisé.

*Le stage de la formation en alternance comporte un tutorat assuré conjointement par un tuteur d'établissement désigné par le recteur d'académie et un formateur/référent de l'équipe pédagogique du parcours enseignement. Les tuteurs accompagnent le stagiaire durant l'année scolaire et participent à sa formation. (Arrêté du 27 août 2013, article 15)*

Le tuteur rend visite au moins une fois à l'étudiant sur son lieu de stage lors des deux premiers temps d'immersion. Les stages donnent lieu à un temps de préparation et à une phase d'exploitation et d'analyse réflexive. Chaque visite du tuteur ESPÉ ou DSDEN donne lieu à la production d'une fiche de suivi qui est ensuite transmise au stagiaire (EFS) et aux services pédagogiques de l'ESPÉ dans un délai de quinze jours. L'accompagnement des EFS mobilise un portfolio qui correspond à une sélection de documents et d'écrits produits ou recueillis par le professeur stagiaire qu'il ordonne afin d'attester de ses progrès dans la construction des compétences professionnelles. Cet outil est une modalité de communication entre l'EFS et les tuteurs.

En première année de master MEEF, les stages ont une vocation de première mise en situation professionnelle. Il s'agit de stages d'**observation** et de **pratique accompagnée**. Les étudiants réalisent au total **entre quatre et six semaines de stages**. Les étudiants seront principalement conduits à réaliser des observations de situation de classe. Ils auront cependant la possibilité d'exercer ponctuellement à l'occasion de la prise en charge d'une classe pour une séquence pédagogique. Pendant ces périodes, les étudiants seront présents en binôme dans la classe d'un enseignant du premier ou du second degré. Les stages sont répartis sur le premier et le second semestre, selon les organisations de chaque ESPÉ. Ils permettent aux étudiants de se projeter dans l'exercice du métier, d'engager une réflexion sur les modalités de mobilisation des savoirs au profit d'un acte pédagogique, d'analyser l'utilisation des supports d'enseignement et d'appréhender les productions d'élèves. Ces périodes de stages participent à la préparation des candidats pour les épreuves du concours et à la réflexion des étudiants sur le contour du mémoire de master qu'ils réaliseront en seconde année. L'étudiant produit un écrit réflexif relatif à l'observation de séances d'enseignement qui atteste de l'analyse rétrospective de la construction de la professionnalité. Cet écrit est à rendre au formateur ESPÉ qui l'évalue. L'analyse de la pratique

de stage fait l'objet d'une soutenance orale dans la mesure du possible en présence de deux formateurs dont le tuteur. Cette soutenance qui s'appuie sur le portfolio doit permettre de vérifier que le stagiaire a progressé dans la maîtrise de certains items de l'ensemble des compétences du référentiel de juillet 2013. Le candidat doit montrer par ses différentes productions et analyses réflexives que ce stage l'a fait progresser dans la construction de sa professionnalité. La note est rendue sur une fiche d'évaluation individuelle spécifique. L'évaluation a lieu sur une session unique.

En seconde année de master MEEF, les étudiants admis aux concours de recrutement intègrent le cursus « alternance-Éducation nationale ». Il s'agit d'un stage de **pratique accompagnée**. Il confère au minimum 20 crédits sur les 60 crédits validés en deuxième année de master. Le stage est réparti sur plusieurs périodes au cours de l'année. Il peut se dérouler selon une alternance variable en fonction des ESPÉ et des disciplines pour le second degré (par exemple, huit heures par semaine dans un établissement scolaire et onze heures par semaine à l'ESPÉ). À chacune de ces périodes correspond un ensemble de compétences à développer (cf. tableau 1).

Tableau 1

*Palier de compétences pour les périodes 1 et 4.*

Compétences visées lors de la première période de stage en responsabilité de classe	Compétences visées lors de la quatrième période de stage en responsabilité de classe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire partager les valeurs de la République</li> <li>• agir en éducateur responsable selon les principes éthiques</li> <li>• maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement et à des fins de communication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prendre en compte la diversité des élèves</li> <li>• s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</li> <li>• construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la réussite des élèves</li> <li>• évaluer les progrès et les acquisitions des élèves</li> </ul>

(Source : ESPÉ, Académie Nancy-Metz)

L'enseignant d'accueil assure une initiation guidée à l'exercice du métier en aidant à la prise en charge progressive de séquences, puis de l'ensemble des activités d'une classe. Les stagiaires sont visités par un formateur selon un calendrier prédéfini. Une première rétroaction est consignée dans un calendrier de visite en clôture de chaque visite et précise les points d'appui et les points à consolider. Le formateur visiteur remplit après chaque passage une fiche de visite organisée en six items :

- particularités des conditions d'exercices : organisation, fonctionnement ayant une incidence sur la prise en main de la classe (effectifs, niveaux, présence d'élèves à besoins particuliers, locaux, décroisement, etc.);
- préparation et conception de la séance : qualité et régularité des écrits professionnels, pertinence de la conception des séances en fonction du niveau de la classe, des contenus et de la progression, maîtrise des contenus enseignés;
- conduite de la séance : adéquation entre activités prévues et tâches effectives des élèves, prise en compte des réponses des élèves, exploitation des habitudes de travail;

- relation pédagogique : positionnement du stagiaire vis-à-vis des élèves, climat de la classe, gestion du groupe-classe et des groupes de travail;
- analyse de la pratique : analyse de l'adéquation entre activités prévues et tâches effectives des élèves, nature de la participation à l'entretien, capacité à identifier les points d'appui et les points de difficultés, prise en compte des indications et conseils formulés au cours des précédentes visites;
- axes de progrès et conclusion : ces éléments constituent les bases d'un contrat de formation d'une visite à l'autre et sur l'année scolaire.

Une fiche de bilan intermédiaire est à remplir au terme de chaque période. Il fait état de la maîtrise des dix-neuf compétences catégorisées en treize groupes. Il s'agit d'une appréciation qui précise notamment les compétences en voie d'acquisition et celles qu'il convient d'acquérir en priorité.

L'organisation des stages en seconde année pose la question du suivi dès lors que les professeurs stagiaires sont éloignés de leur établissement de formation. Des dispositifs d'accompagnement à distance peuvent être mis en place.

## Conclusion

Au cours des 150 années écoulées, la formation des enseignants est l'une des préoccupations fortes de l'État français qui, par des évolutions successives, a tenté d'augmenter le niveau de qualification des futurs enseignants en cherchant un équilibre entre les apprentissages théoriques et leur mise en pratique professionnelle. L'importance de la période de stage et des suivis qui sont assurés par les tuteurs contribue, par les activités de distanciation proposées, à développer des compétences transversales de réflexivité propices à l'adaptation des pratiques éducatives en fonction des situations et de l'évolution des publics.

## Références

- Chevallard, Y. (2005). *De l'École normale à l'IUFM et au-delà*. Repéré à [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/De 1 Ecole normale a 1 IUFM et au-dela.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/De_1_Ecole_normale_a_1_IUFM_et_au-dela.pdf)
- ESPE Créteil. (2006). Conférence de Consensus 2006 « L'analyse des pratiques dans la formation des enseignants ». Repéré à <http://espe.u-pec.fr/formation/formation-continue/formation-de-formateurs/conference-de-consensus-2006-l-analyse-des-pratiques-dans-la-formation-des-enseignants--530286.kjsp>

# Former les enseignants et les formateurs pour l'éducation formelle et non formelle : une discussion ouverte et continue en Grèce

Konstantinos **Ravanis**  
Université de Patras, Grèce

Thanasis **Karalis**  
Université de Patras, Grèce

Vassilis **Komis**  
Université de Patras, Grèce

## hronique internationale

### Introduction

La professionnalisation du travail des enseignants ainsi que la formation des enseignants et des formateurs sont des perspectives internationales des dernières décennies qui comportent des enjeux variés. Si le développement professionnel est un processus de « transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, p. 7), on peut s'interroger sur les pratiques de la formation, sur les changements éventuels des préoccupations didactiques mises en œuvre par les enseignants, sur la recherche consacrée à la formation, sur le suivi des orientations des programmes de formation.

En tant que sujet, l'enseignant est porteur d'une dimension épistémologique construite au cours de son propre cursus scolaire et universitaire et dans sa formation au métier d'enseignant. Cette dimension influence son rôle d'enseignant; son activité professionnelle conditionne la réalité de la situation didactique, la mise en activité des élèves et la réalisation des tâches qu'il leur prescrit. Pour autant, cette dimension épistémologique compose avec une dimension pragmatique qui lui permet la mise en acte au travers d'un certain nombre de valeurs, de compétences, de savoirs et savoir-faire. (Ginestié et Tricot, 2013, p. 13)

Mais surtout, comme notre contexte est caractérisé par des modifications et des transformations profondes qui bouleversent rapidement les structures culturelles, sociales, politiques et économiques (Koustourakis, 2007), on peut mettre le doigt sur les processus et les projets des rénovations et des réformes des systèmes de la formation des enseignants. Pour traiter cette dernière question, nous présentons une esquisse de la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation formelle et des formateurs de l'éducation informelle en Grèce dans un contexte en pleine évolution depuis les années 1980. Une attention particulière est portée sur les aspects de la formation pratique des enseignants et sur la façon dont cette formation se concrétise par rapport au niveau d'enseignement auquel ces enseignants se préparent (primaire, secondaire, etc.) et à l'évolution que cette formation a subie depuis les années 1980.

## **1. L'évolution du système de formation scientifique et professionnelle des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce**

Depuis l'établissement du nouvel État grec au 19<sup>e</sup> siècle, la question de la formation initiale des enseignants avait été réglée par la fondation des Académies de pédagogie pour la formation des maîtres du primaire et des Écoles des institutrices du préscolaire (Kakana, 2012; Papakonstantinou et Andréou, 1992; Ravanis, Balias, Karalis et Komis, 2010; Zambeta, 1994). Ces écoles publiques, qui ont occasionnellement fait l'objet de transformations institutionnelles au niveau des programmes et des curricula, de la durée des études (de 1 à 3 ans), des choix pédagogiques, des diplômes des professeurs et de la capacité de répondre aux besoins du réseau scolaire, jouaient un rôle important comme le seul plan pour la préparation des enseignants. Cependant, l'image de ce modèle de formation initiale des enseignants s'est révélée discutable ou insuffisante dans la société, étant donné que ces académies et écoles normales étaient reconnues comme institutions de faible niveau et à efficacité limitée.

La pression exercée par les organismes scientifiques, les syndicats et les acteurs sociaux; le mouvement mondial vers un système scolaire pour tous qui vise à offrir une éducation de base de qualité à tous les enfants et la conception de l'enseignement universitaire comme un investissement pour le développement des forces productives ont abouti à une rénovation éducative importante dans le domaine de la formation initiale des enseignants.

Depuis 1984, un nouveau cycle dans la formation des enseignants du préscolaire et du primaire a commencé. Les académies et les écoles normales évoquées plus haut ont fermé leurs portes, et la formation de ces enseignants a été affectée aux départements des sciences de l'éducation créés dans diverses universités de la Grèce (neuf à l'orientation primaire, neuf à l'orientation préscolaire et un département destiné à l'éducation spécialisée). L'enjeu principal de cette réforme majeure était la décision politique de remplacer les études professionnelles des enseignants du premier degré par les parcours scientifiques. Un autre but crucial était de remplacer l'image d'un enseignant qui transmet sous forme expositive des connaissances prédéterminées par le prototype d'un enseignant qui planifie et déploie ses pratiques éducatives à partir des savoirs théoriques ou pratiques, mais basés sur la recherche pédagogique contemporaine. En plus, dans le cadre des changements apportés aux programmes d'études, les étudiants-futurs enseignants sont amenés à gérer seuls leur classe, se basant sur l'expérience acquise lors des quelques semaines de stages (formation pratique) incluses dans leur formation.

Cependant, de nombreuses difficultés ont été relevées dans le cadre de ce projet, comme des problèmes d'organisation et de fonctionnement de ces nouvelles institutions, leur statut épistémologique ambigu et des représentations contradictoires sur l'orientation des études. Au cours de cette période de la transition de l'ancien système (celui des académies et des écoles normales) à une éducation universitaire, nous pouvons distinguer certains changements institutionnels fondamentaux (Karalis, Ravanis et Komis, 2007).

Tout d'abord, la maîtrise universitaire d'un département pédagogique ou un diplôme en sciences de l'éducation offrent aux titulaires la possibilité de travailler comme enseignants à l'école primaire ou maternelle, publique ou privée. Mais la mise à jour du contenu des études et aussi le rôle essentiel de la recherche dans la majorité des départements des sciences de l'éducation a élargi les perspectives professionnelles des diplômés. En réalité, nous pouvons constater aujourd'hui que les diplômés ne travaillent pas seulement comme enseignants, mais souvent comme collaborateurs scientifiques dans les maisons d'édition, dans les musées, dans la production des logiciels, etc.

De plus, au moment de leur constitution, les départements universitaires de formation des enseignants du primaire ont été encadrés par des enseignants-chercheurs qui possédaient une thèse de doctorat délivrée par une université d'un pays européen, des États-Unis, de l'Australie, ou du Canada. Ces enseignants-chercheurs construisent peu à peu un nouveau corps professionnel de la formation et évoluent dans leurs échanges avec la société et les savoirs aussi bien à cause des transformations dans leur travail que de l'entrée en force de l'université dans les qualifications diplômantes.

La durée des études a passé à quatre ans et évidemment le contenu et l'orientation de ces études a changé complètement. L'influence « d'un triple point de vue – épistémologique (les connaissances se construisent, doivent être validées et partagées par la communauté à un moment donné); psychologique (théorie socioconstructiviste sur l'apprentissage); sur la communication (les significations sont construites au cours des interactions) » conduit à la reconsidération du rôle de l'enseignant (Boilevin, 2013, p. 122). Ainsi, dans le nouveau dispositif, une série de questions ont été soulevées : Quel est le contenu de l'enseignement? Quelles sont les situations mises en place par les enseignants-chercheurs et simultanément formateurs? À quels savoirs se réfèrent-ils? Quelle en est l'épistémologie sous-jacente? Quels peuvent être les ponts entre la recherche en didactique et la formation des enseignants, afin de favoriser l'évolution des pratiques des enseignants? Quels sont les concepts de la didactique qui paraissent incontournables pour les études de formation universitaires? Avec quels objectifs sont-ils présentés aux formés futurs enseignants? Quels sont les obstacles rencontrés par les étudiants en formation pour acquérir ces savoirs? Et, enfin, quels sont le caractère et les objectifs de la formation pratique (le stage dans les écoles) des futurs enseignants et comment celle-ci peut-elle contribuer au développement de la compétence de réflexion critique? (Karalis, Sotiropoulos et Kampeza, 2007).

En parallèle, les attentes éducatives et sociales, d'un côté, le déploiement progressif de la recherche fondamentale et appliquée, de l'autre côté, ont eu pour résultat pour tous ces départements de formation des enseignants le développement des programmes d'études structurés qui mènent à des diplômes de type master et conjointement la construction d'un cycle d'études pour les titulaires d'un master conduisant à un diplôme de doctorat en sciences de l'éducation. En outre, les diplômés, en tant que possesseurs d'une maîtrise en sciences de l'éducation, peuvent suivre des études de troisième cycle dans d'autres départements universitaires aux diverses orientations de sciences humaines et sociales.

## 2. La formation initiale des enseignants du secondaire

Le système de l'enseignement secondaire en Grèce comprend deux réseaux différents : l'enseignement général (public majoritairement ou privé) et l'enseignement technique et professionnel.

Pour être qualifié comme enseignant du secondaire général, il suffit de posséder une maîtrise (en langues, en mathématiques, en sciences physiques et naturelles, en histoire, etc., c'est-à-dire un diplôme universitaire de quatre ans) et de réussir à un concours de recrutement. Pour cette grande majorité des futurs enseignants, ni une formation pédagogique ni une formation initiale relative à la profession de l'enseignant ne sont prévues. Les diplômes universitaires de niveau maîtrise sont considérés comme pertinents pour qu'un titulaire devienne enseignant bien que le contenu des programmes d'études en histoire, en mathématiques, en physique, etc., ne justifient de toute façon un tel choix. En réalité, ces départements ont incorporé depuis longtemps un petit nombre de cours non obligatoires dans leurs programmes d'études concernant la pédagogie et surtout la didactique de la discipline. Cependant, dans cette conception d'études, il n'y a aucune prescription pour certains stages ou exercices pratiques ou même pour un certain type d'adaptation et de l'expérience dans les écoles secondaires. « Cette orientation éducative et politique implique l'acceptation implicite selon laquelle un scientifique titulaire d'une maîtrise est capable d'organiser les notions à transmettre, de prendre en compte la réaction des élèves au processus d'apprentissage et de mettre en relation les connaissances déjà acquises par les enfants avec les nouvelles connaissances qu'on désire transmettre » (Ravanis, Balias, Komis et Karalis, 2011).

En revanche, une maîtrise en disciplines relatives et une formation pédagogique et didactique d'une année délivrée par l'École de formation des maîtres (établie dans la capitale grecque et disposant des annexes en dix villes grecques) sont nécessaires pour arriver aux concours pour l'enseignement technique et professionnel. Les programmes de ces écoles comprennent des cours théoriques dans le cadre des sciences de l'éducation (didactique spécialisée de disciplines diverses, psychologie et sociologie de l'éducation, programmes et curricula, etc.), mais aussi des stages étendus dans les lycées techniques et professionnels du secondaire.

Ce double dispositif de la formation initiale des enseignants du secondaire en Grèce est irrationnel et surtout inefficace. Malheureusement, le système politique grec depuis 40 ans ne veut pas reconnaître ce problème et évite d'entrer en conflit avec les syndicats et les intérêts corporatistes des associations scientifiques. Mais si ce choix a toujours été une question dans l'éducation des adolescents, dans une période de crise économique et sociale grave, il est devenu un problème complexe. Le problème du manque d'une vraie formation en sciences de l'éducation de la grande majorité des enseignants du secondaire ne concerne pas seulement la question de l'apprentissage et de l'enseignement, mais notamment la gestion de l'anxiété et des tensions psychologiques d'une jeunesse sans espoir pour l'avenir et sans attentes de la vie professionnelle. En effet, les problèmes habituels pour toutes les sociétés occidentales, comme le chômage, la présence des immigrants, la baisse des salaires, se sont multipliés de façon dramatique pour la société grecque depuis cinq ans. Cette transformation très rapide a eu un impact lourd sur le fonctionnement de l'école, car les explosions, les conflits et les besoins d'intervention en permanence des enseignants sont continus et beaucoup plus spécialisés. Face à cette situation, les enseignants du secondaire ne disposent pas des compétences nécessaires pour réagir adéquatement.

Au fil des ans, diverses propositions ont été formulées à l'échelle de la société sur cette question. Au cours de débats et de dialogues publics, l'idée la plus récente a été formulée par le ministère de l'Éducation nationale, qui a proposé aux universités de créer pour leurs étudiants désirant devenir des enseignants du secondaire un programme d'études supplémentaires d'une année en sciences de l'éducation, qui mènera à l'obtention d'un certificat de qualification pédagogique et didactique. Alors qu'il semblait que les universités ont répondu positivement à cette proposition, à la loi relative et à l'appel d'offres qui a suivi, le système universitaire a finalement échoué à mettre en œuvre ce dispositif de programmes, principalement en raison de contradictions internes.

### 3. La formation continue des enseignants

La formation continue des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire constitue une question majeure pour un système éducatif vivant et actif et finalement pour une société développée. En Grèce, au cours des quarante dernières années, il n'a pas été possible de stabiliser un réseau systématique de la formation continue. Ce besoin a été assuré sans continuité et cohérence, par un certain nombre d'initiatives institutionnelles ou non institutionnelles.

Dans ce cadre, divers programmes de courte durée sont offerts, de temps en temps, par les départements des sciences de l'éducation eux-mêmes, mais aussi par certains départements de langues, de psychologie, de sciences, de mathématiques ou d'informatique. En ce qui concerne les enseignants du préscolaire et du primaire, un certain nombre d'instituts de formation, appelés « *Didascaleio* », offraient aux enseignants non débutants un cercle d'études des deux ans dans un cadre de renouvellement de leur formation initiale. Ces instituts, après la création des départements des sciences de l'éducation universitaires, ont été annexés comme entités dépendantes par ces départements, puis ont été fermés définitivement en raison de la crise économique. En outre, les départements des sciences de l'éducation ont été chargés par le ministère de l'Éducation nationale de l'alignement des anciens diplômés des enseignants du préscolaire et du primaire sur les diplômés universitaires. Le problème de l'équivalence des anciens diplômés d'une durée de deux ans dans les académies et les écoles et de nouveaux diplômés de quatre ans universitaires « a été résolu par une disposition de loi imposant aux départements de pédagogie d'organiser des programmes de formation complémentaire à destination des enseignants en poste, sur une durée d'un ou deux ans, qui conduisent à un alignement des capacités, réelles et formelles, de ces deux catégories » (Karalis, Ravanis et Komis, 2007).

La formation continue des enseignants est assurée, au-delà des universités, par les organismes suivants :

- L'**Institut pédagogique** transformé en **Institut de politique éducative** et l'**Institut de la technologie informatique et des éditions**, qui sont les instances officielles de conseil en matière d'éducation auprès de l'État et du ministère de l'Éducation nationale. Ces institutions proposaient des séminaires de courte ou de longue durée sur diverses thématiques et surtout sur les TICE.
- Les **Écoles de formation continue** des enseignants du primaire et du secondaire, qui fonctionnaient pendant les années 1970, proposaient des cercles d'études d'une année académique pour un nombre d'enseignants extrêmement limité. Ces écoles ont été transformées pendant les années 1990 en centres de formation périphériques, qui offraient des séminaires d'initiation ou



de formation continue périodique de courte durée pour un grand nombre d'enseignants dans l'ensemble des régions du pays.

- Le dernier effort pour former les enseignants grecs du primaire et du secondaire partout en Grèce s'appelait « Programme majeur » et ses objectifs visaient à la formation des enseignants aux nouvelles méthodes d'enseignement avec un accent sur les techniques expérientielles et au développement des compétences transversales. Ce programme a commencé en 2011, mais on y a mis fin en raison des restrictions budgétaires à la suite de la crise grecque.

#### **4. L'absence d'une formation en éducation pour les enseignants-chercheurs de l'université**

Les capacités éducatives, pédagogiques et didactiques des enseignants-chercheurs à l'université constituent pour la structure universitaire grecque un des problèmes majeurs. Pour accéder à un poste d'enseignant-chercheur dans une université grecque, il faut avoir un curriculum vitae qui met l'accent sur les publications relatives au poste à pourvoir. L'accès au poste est par conséquent jugé sur la qualité du chercheur et non sur la qualité d'enseignant. Ces chercheurs n'ont donc aucune formation d'enseignement sauf leurs références empiriques (école et université). Les universités sont probablement les seules institutions où les connaissances spécialisées et approfondies de leurs membres constituent la valeur primordiale tandis que la connaissance d'enseignement dont ces professeurs d'université doivent disposer pour travailler de manière appropriée est assidument sous-valorisée ou même dépréciée. Cette réalité, qui n'est pas encore reconnue dans le domaine public, mais qui fait partie des préoccupations dans les cercles restreints de spécialistes en éducation ou de membres sensibilisés de l'Academia grecque, cause plusieurs problèmes à l'enseignement universitaire. En vérité, dans une université de masse et non d'élite, comme c'est le cas pour l'université grecque, l'influence exercée par la capacité des enseignants universitaires à créer un environnement éducatif attirant joue un rôle prépondérant tant sur la qualité de la communication et du processus didactique que sur l'empêchement de l'abandon des amphithéâtres et des salles de cours. Cela nécessite néanmoins des connaissances spécialisées, dans un contexte de formation de pédagogie universitaire, qui ne sont pas acquises par les universitaires grecs, principalement à cause de la manière dont est formée leur identité professionnelle. Ce problème apparaît progressivement et constitue un thème d'actualité pour l'université grecque. Les premières études dans le contexte grec montrent le besoin d'une formation à la pédagogie universitaire et ce besoin est beaucoup plus accru dans le domaine des sciences exactes et en technologie et moins aigu en sciences humaines et sociales (Rotidi et Karalis, 2014).

#### **5. Les réseaux de la formation dans le cas de l'éducation non formelle**

La formation des adultes en Grèce jusqu'au milieu des années 1970 a été liée aux réseaux de l'enseignement formel. Dans la plupart des cas, elle concernait l'alphabétisation d'une partie de la population qui n'avait pas terminé l'enseignement primaire. Dans ce contexte, ces programmes d'alphabétisation avaient lieu dans les salles des écoles et les formateurs étaient habituellement les maîtres de ces écoles. Bien que le besoin de formation systématique des formateurs ait été déjà signalé dans les textes des experts depuis les années 1960, l'État grec n'a pris des initiatives qu'à partir des

années 2000, plusieurs années après son intégration dans la communauté européenne. Ces initiatives ont commencé en 2002 et concernaient initialement les formateurs de la formation professionnelle continue, et puis les formateurs de la formation générale des adultes.

Plus précisément, en 2002, un groupe d'acteurs dirigés par l'Université ouverte de Grèce a entrepris la conception d'un système d'éducation d'environ 10 000 formateurs de formation professionnelle. Ce système prévoyait le suivi d'un programme de 300 heures d'enseignement pour chaque formateur dont 75 heures en présentiel et 225 heures de formation à distance qui consistait principalement à un travail d'étude du matériel didactique spécialement conçu pour cette formation. Les 250 formateurs utilisés pour la formation ont suivi de leur côté une formation spéciale et ont joué par la suite le rôle du multiplicateur pour la formation des autres. Ce projet, appelé Programme national de formation des formateurs, a abouti à la formation et la certification de 8000 formateurs d'adultes (Kokkos, Koulaouzides et Karalis, 2014). Il s'agit d'un projet pionnier pour la formation des formateurs concernant l'éducation non formelle en Grèce et caractérise la transition de l'approche empirique de la formation des adultes vers une professionnalisation des formateurs du domaine.

## **6. Un système en crise continue dans un pays en crise polymorphe : perspectives et orientations**

La discussion sur la formation des enseignants des réseaux formels et informels ne peut pas négliger le problème d'une crise polymorphe dans laquelle se trouve actuellement la Grèce. Cette crise sociale et économique profonde a indiscutablement des retombés sur une institution fondamentale, comme celle de l'éducation. Bien sûr, comme nous avons essayé d'argumenter tout au long de ce texte, le problème de la formation des enseignants et des formateurs dans le système éducatif grec est structurel, profond et complexe. Essentiellement, les lacunes actuelles sont dues à des facteurs politiques, sociaux et économiques importants tels que les cadres institutionnels contradictoires, l'incapacité théorique des établissements d'enseignement à établir une politique de formation à long terme, les représentations incompatibles sur la nature et le caractère de préparation éducative, pédagogique et didactique des enseignants de tous les niveaux.

Mais dans un environnement international dans lequel les changements de la société, de l'économie et de l'emploi sont continus et rapides, l'adaptation à la fois des institutions éducatives et des systèmes de formation des enseignants et des formateurs est très importante. Il est à noter que les problèmes sont distincts aux différents niveaux de la formation. La formation des enseignants pour l'éducation préscolaire et primaire a été effectuée, il y a trente ans, sa transition des écoles normales aux départements universitaires des sciences de l'éducation. Cette transition a inéluctablement posé des problèmes épistémologiques concernant l'orientation des études et la construction de l'identité professionnelle. Dans le cadre d'études ancien (écoles normales), l'idée fondatrice était que la professionnalisation est un processus d'acquisition des compétences étroitement lié aux fonctions de la classe scolaire. En revanche, dans le cadre d'études universitaires, l'idée fondatrice se structure autour de la liaison des travaux pratiques et des stages dans les écoles avec les dispositifs théoriques des sciences de l'éducation. Cette idée fondatrice a conduit à des choix et à des processus éducatifs établis dans des sciences ayant une longue tradition comme la médecine et l'ingénierie. Pourtant, dans la formation

des enseignants en Grèce où elle demande un lien nécessaire entre théorie et praxis (pratique) pour la professionnalisation des enseignants du préscolaire et du primaire, cette idée fait l'objet de débats et de conflits. Un choix épistémologique clair dans ce débat conduirait à une meilleure organisation de la formation initiale des enseignants, mais aussi à la cristallisation de la physionomie des départements des sciences de l'éducation pour qu'ils puissent mieux servir une école en progrès et en transformation continue (Koustourakis, 2012). La question de la formation initiale des enseignants du secondaire est beaucoup plus cruciale. Il ne s'agit pas de choisir ou de modifier un modèle existant de formation des enseignants du réseau secondaire de l'éducation générale, mais d'en créer un. Cette question est discutée depuis plusieurs années et le besoin de création et de mise en fonction d'un système fait consensus au sein du monde des sciences de l'éducation. Bien que la société et le système éducatif attendent une telle initiative depuis longtemps, des groupes de pression dont le pouvoir politique et syndical est important empêchent son apparition. De plus, le choix paradoxal d'existence d'une structure constante de formation pour les enseignants de l'éducation secondaire technique et professionnelle et l'absence d'un modèle de formation initiale pour les autres enseignants rend évidente l'irrationalité du système. Malheureusement, pour faire face à ce problème, l'État grec n'a pas pris jusqu'aux années 2010 des mesures adéquates. À partir de cette date, même si la question reste d'actualité, l'État, en raison de la crise économique, n'est plus en mesure de faire face à celle-ci. De plus en plus, la politique éducative met l'accent sur des indices quantitatifs tandis que la baisse des salaires et les difficultés de financement du système public éducatif ne permettent plus de reconsidérer le système de formation des professeurs du secondaire.

Ces mêmes difficultés ont également gagné du terrain sur les questions de la formation continue des enseignants. Plusieurs initiatives sont arrêtées et l'orientation du débat relatif n'a plus de caractère épistémologique. Néanmoins, en dépit des difficultés existantes au niveau du financement d'un système quelconque, dans le cadre de l'éducation nationale grecque, il est nécessaire de recommencer une discussion profonde qui doit conduire à des décisions concernant la création des structures stables pour la formation des enseignants. Les bénéfices de la création d'une telle structure en Grèce sont multiples pour la formation initiale. Une telle institution, au-delà de son fonctionnement typique pour les enseignants de l'école primaire, pourrait créer des programmes spécifiques pour les enseignants du secondaire qui font face à des difficultés variés au sein de leurs établissements.

L'idée de la création des centres de formation continue dans les universités et autour des départements des sciences de l'éducation amènerait sans doute cette formation près de la recherche contemporaine. Cette idée pourrait avoir également une valeur ajoutée à la question d'une formation initiale des universitaires. Car si les questions de la formation des enseignants se posent au sein des universités, cette discussion pourrait éventuellement influencer les points de vue et les pratiques d'enseignement des enseignants-chercheurs. Certes, cette importante question est non pas tant une question d'information ou de l'influence du milieu professionnel, mais une question de croyances et des représentations sur la compétence professionnelle. À cet égard, les universités devraient reconnaître le problème et prendre des initiatives pertinentes.

Dans le domaine de l'éducation non formelle, pendant les dernières années, le financement européen a donné lieu à d'importantes initiatives, comme la formation de plus de 20 000 enseignants au total, à la fois sur la formation professionnelle continue et sur la formation des adultes. Cependant, l'absence

d'une planification générale sur ces questions crée des incohérences et des retards et conduit finalement à un contexte inefficace.

La formation des enseignants et des formateurs en Grèce se trouve dans une période transitoire. La crise économique non seulement n'a pas permis le développement de nouveaux projets et des politiques éducatives de formation, mais elle a pratiquement annulé presque toute la planification précédente, puisque la difficulté de financer chaque initiative a eu un impact significatif sur l'ensemble du système éducatif. Mais, cela est une situation d'exception. Quelle que soit l'issue de l'aventure de l'économie grecque, la sortie de la crise se combinera avec des initiatives politiques pour l'éducation et la formation et peut-être cela serait une occasion de reconsidérer certains problèmes.

En tout cas, une orientation qui suit les courants internationaux sur la formation des enseignants, le développement des structures et des politiques stables que l'Éducation nationale n'a pas réussi à consolider jusqu'à ce jour et la création des systèmes d'évaluation des actions pourraient mettre à jour les pratiques et conduire à des formes plus efficaces de formation.

## Références

- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR017-01.pdf>
- Boilevin, J.-M. (2013). *Rénovation de l'enseignement des sciences physiques et formation des enseignants : regards didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Chatzopoulou, K. et Kakana, D. M. (2008). From the traditional teacher to the teacher researcher. Dans D. M. Kakana et G. Simouli (dir.), *The early childhood education in the 21st century : theoretical approaches and teaching practices* (p. 88-94). Thessaloniki : Epikentro (en grec).
- Ginestie, J. et Tricot, A. (2013). Activité d'élèves, activité d'enseignants en éducation scientifique et technologique. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 8, 9-22. Repéré à [http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/GinistieTricot\\_RDST\\_2013.pdf](http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/GinistieTricot_RDST_2013.pdf)
- Kakana, D. M. (2012). The initial education of elementary and early childhood teachers in Greece: critical overview. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(1), 133-143. Repéré à <http://jtee.org/document/issue1/6mak.pdf>
- Karalis, T., Ravanis, K. et Komis, V. (2007). La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce entre 1984 et 2006 : contradictions et défis. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux et S. Tchaméni Ngamo (dir.), *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action* (p. 344-356). Paris : AUF.
- Karalis, T., Sotiropoulos, L. et Kampeza, M. (2007). La contribution de l'éducation tout au long de la vie et de l'anthropologie dans la préparation professionnelle des enseignants : réflexions théoriques. *Skholé*, hors série 1, 149-155.
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche et Formation*, 49, 73-90. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR049-05.pdf>
- Kokkos, A., Koulaouzides, G. A., & Karalis, T. Becoming an Adult Educator in Greece: Past Experiences, Existing Procedures and Future Challenges. *Andragoške studije*, 95.
- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 131-146. <http://dx.doi.org/10.1080/09620210701433878>

- Koustourakis, G. (2012). A sociological approach of the art curriculum in Greek primary education : the subject's social status in the intended and implemented curriculum. *The International Journal of the Arts in Society*, 6(6), 31-41. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/259801255\\_A\\_Sociological\\_Approach\\_of\\_the\\_Art\\_Curriculum\\_in\\_Greek\\_Primary\\_Education\\_The\\_Subject%27s\\_Social\\_Status\\_in\\_the\\_Intended\\_and\\_Implemented\\_Curriculum](https://www.researchgate.net/publication/259801255_A_Sociological_Approach_of_the_Art_Curriculum_in_Greek_Primary_Education_The_Subject%27s_Social_Status_in_the_Intended_and_Implemented_Curriculum)
- Papakonstantinou, P. et Andréou, A. (1992). *Les Didascaleia et le développement de la pensée pédagogique, 1875-1914*. Athènes : Odysseas (en grec).
- Ravanis, K., Balias, S., Karalis, T. et Komis, V. (2010). La formation universitaire des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce : évolutions et perspectives. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(1), 33-42. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/41058405\\_La\\_formation\\_universitaire\\_des\\_enseignants\\_du\\_prescolaire\\_et\\_du\\_primaire\\_en\\_Grece\\_evolution\\_et\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/41058405_La_formation_universitaire_des_enseignants_du_prescolaire_et_du_primaire_en_Grece_evolution_et_perspectives)
- Ravanis, K., Balias, S., Komis, V. et Karalis, T. (2011). Éléments de réflexion sur la formation des enseignants en Grèce : expériences du cadre universitaire et perspectives. *Revista Educação Skepsis*, 3(2), 2034-2053. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/236229857\\_Elements\\_de\\_reflexion\\_sur\\_la\\_formation\\_des\\_enseignants\\_en\\_Grece\\_experiences\\_du\\_cadre\\_universitaire\\_et\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/236229857_Elements_de_reflexion_sur_la_formation_des_enseignants_en_Grece_experiences_du_cadre_universitaire_et_perspectives)
- Rotidi, G. et Karalis, T. (2014). Reflection on teaching in higher education : Critically reflective processes of Greek academics in hard, soft, pure and applied disciplines. Dans D. Andritsakou et L. West (dir.), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1<sup>st</sup> Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education : An International Dialogue"* (p. 356-368). Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/263563065\\_Rotidi\\_G\\_Karalis\\_T\\_2014\\_Reflection\\_on\\_Teaching\\_in\\_Higher\\_Education\\_Critically\\_reflective\\_processes\\_of\\_Greek\\_academics\\_in\\_Hard\\_Soft\\_Pure\\_and\\_Applied\\_disciplines](https://www.researchgate.net/publication/263563065_Rotidi_G_Karalis_T_2014_Reflection_on_Teaching_in_Higher_Education_Critically_reflective_processes_of_Greek_academics_in_Hard_Soft_Pure_and_Applied_disciplines)
- Zambeta, E. (1994). *Education politics in the Greek primary education system (1974-1989)*. Athènes : Themelio (en grec).

Denis Jeffrey (dir.). (2015).  
*Laïcité et signes religieux à l'école.*  
Presses de l'Université Laval

David Harvengt   
Université Laval

doi:10.18162/fp.2015.a70

## RECENSION

L'ouvrage dirigé par Denis Jeffrey s'inscrit dans le débat sur la laïcité et le port du signe religieux qui a fait tant de vagues notamment avec la Charte des valeurs du Parti Québécois. Celle-ci prenait la position controversée d'interdire le port des signes religieux dans la fonction publique. Ce livre propose donc une réflexion autour de ces délicates questions de la laïcité et des signes religieux dans un espace séculier et scolaire.

Dans une première partie de l'ouvrage, les auteurs se montrent critiques envers la vision de la laïcité proposée par les politiciens voulant interdire le port des signes religieux. Selon Micheline Milot, l'interdiction du signe religieux contredit l'esprit de la laïcité qui prônait à son origine : « l'égalité entre tous les membres de la société [...] » (p. 12). L'exigence de neutralité des fonctionnaires induirait même une discrimination envers les groupes religieux « visibles ». Jean Baubérot rappelle que la visibilité dérangeante du religieux n'est pas nouvelle et, en France, le discours autour du voile musulman aujourd'hui ressemble à celui tenu un siècle auparavant sur la soutane du prêtre (acte de prosélytisme, signe de soumission). Toutefois, si la soutane n'a pas été interdite, le voile l'est, notamment dans les écoles. Selon l'auteur, l'école, étant « le lieu du catéchisme républicain enseigné à la jeunesse », peut expliquer cela (p. 27). Georges Leroux remet en question des arguments prônant la prohibition du signe religieux. Il utilise, entre autres, l'exemple du hijab à l'école que les enseignants ne devraient pas porter du fait de leur grande influence sur

les élèves, selon certains. Pour Leroux, au contraire, « [...] le port du signe religieux signale qu'un *a priori* serait possible et invite à y être attentif, ce qui n'est pas le cas pour des enseignants qui ne portent pas de tels signes » (p. 38). Jocelyn Maclure, lui aussi, déconstruit des arguments des tenants de la Charte des valeurs. Il leur reproche, entre autres, une méconnaissance de la religion et de la liberté de conscience. Si pour les prohibitionnistes l'interdiction du signe religieux durant les heures de travail est un « sacrifice raisonnable », ce dernier est loin d'être mineur dans des religions où le signe religieux est fondamental. Gérard Bouchard, bien que partisan d'une laïcité inclusive, ouvre la porte à l'interdiction dans certains cas. Il évoque des motifs supérieurs pouvant la justifier, dont « la nécessité de protéger au maximum la crédibilité de certaines institutions fondamentales ». Un peu plus loin, Pierre-Luc St-Onge explique que le débat qui entoure la laïcité est devenu un corollaire à celui sur l'identité des Québécois francophones. La première est alors reprise et instrumentalisée par certains partis politiques. Mais cette laïcité politisée est souvent unidimensionnelle et l'ouverture aux minorités y est mise à mal, constate l'auteur. Enfin, Guy Ménard conclut cette partie sur la laïcité en nous présentant deux matrices qui ont tiraillé le débat au Québec. La première, de source britannique, prône les droits individuels et la seconde, plus ancrée dans la tradition française, se base sur des principes tels la liberté. Guy Ménard presse le Québec d'« inventer une sorte de voie originale entre les deux grandes matrices [...] ».

Dans la deuxième partie, les auteurs concentrent leur réflexion autour du voile musulman au cœur des débats. Ainsi, Denis Jeffrey s'interroge sur le lien entre éthique des fonctionnaires et port d'un signe religieux tel que le voile. Il est fallacieux, selon lui, de penser qu'un fonctionnaire soit impartial seulement par le port du voile. Il démontre que le port du signe religieux n'est pas garant de l'éthique professionnelle du fonctionnaire. Meryem Sellami, quant à elle, explique qu'en France, le voile islamique « glisse d'une morale sexuelle et puritaine à un principe fondateur de l'identité musulmane » au début du XX<sup>e</sup> siècle. Et cela n'est pas sans incidence pour les jeunes musulmanes tiraillées, par une crise identitaire personnelle, entre une culture d'origine où l'honneur familial est important et une culture occidentale où la femme dispose de son corps. Jean-René Milot et Raymonde Venditti poursuivent dans le même sens et nous proposent de poser un regard sur la multiplicité des sens derrière le voile. Chaque femme qui porte le voile islamique est une personne unique et son parcours de vie donne sens à son choix. De son côté, David Koussens montre les conséquences politiques et sociales d'une loi française de 2010 interdisant « la dissimulation du visage dans l'espace public » (p. 94). Cette loi, contestée devant les tribunaux européens, a été validée. Ce faisant, la Cour européenne laisse aux États le choix de l'acceptation ou non du port de voile (intégral ici) au nom du vivre-ensemble de chaque société. « [E]lle légitime – même de façon ponctuelle – une forme de contrôle social des minorités », ce qui est inquiétant (p. 102).

La troisième partie se penche sur la position éthique des enseignants face à ce signe religieux. Le premier article collectif examine quelques arguments en faveur d'une prohibition du port du signe religieux pour les enseignants, comme le principe de neutralité de l'État, et ils se demandent s'ils la justifient en soi. En règle générale, leur réponse est plutôt négative, mais les auteurs ouvrent la porte à l'interdiction dans certains cas au nom de la confiance du public envers les institutions. Selon eux, par exemple, dans l'enseignement religieux des écoles publiques, l'enseignant devrait s'abstenir d'afficher ses convictions personnelles. Dans les articles suivants, c'est d'ailleurs l'enseignant d'ECR (éthique et culture religieuse) qui est au centre des attentions. Si Marjorie Paradis pense que « les enseignants pourront

aborder en toute impartialité les éléments de contenu du programme, quelle que soit leur appartenance religieuse, soit-elle visible ou non [...] » (p. 142), d'autres auteurs, comme Nancy Bouchard et Mireille Estivalèzes, pensent que l'enseignant d'ECR devrait plutôt s'abstenir. Bouchard s'interroge néanmoins sur la question de l'abstention de dévoiler, pour l'enseignant, ses propres convictions. La réponse, loin d'être claire, oscille entre la question de l'impartialité de l'enseignant et celle de son authenticité. Elle conclut toutefois que la prudence devrait diriger les enseignants vers l'abstention. Estivalèzes est plus ferme : le devoir de réserve demandé aux enseignants d'ECR rend impossible le port de signe religieux. Selon elle, la liberté intellectuelle pour discuter des grandes questions éthiques « sera favorisée par l'absence de signes religieux chez les enseignants » (p. 161).

Louis LeVasseur s'intéresse au port du signe religieux, mais par les élèves cette fois. Il oriente son questionnement autour de la relation entre construction identitaire, rapport au savoir et rapport à l'institution. Il réfléchit sur la façon dont l'école négocie avec ces délicates questions. Au cœur de cette négociation, il y a le phénomène de la socialisation qui, par les institutions, est « producteur à la fois de contraintes et de libertés » (p. 167).

Sivane Hirsch, partant de sa propre expérience de « juive laïque », montre comment la société occidentale peine à comprendre les religiosités, comme le voile par exemple, tant elle est déconnectée de sa propre religion et de l'expérience spirituelle. Elle déplore également un manque d'ouverture à une laïcité plurielle où il serait possible d'être, par exemple, juive laïque et non pas l'un ou l'autre.

Finalement, dans une conclusion très intéressante, Denis Jeffrey reprend les principaux arguments prohibitionnistes, par exemple l'égalité entre les sexes ou l'intégration sociale. À ces arguments, il donne une réponse antiprohibitionniste.

Il est assez difficile de rendre justice à un tel ouvrage collectif en si peu d'espace. La richesse et la densité de la réflexion des auteurs ne peuvent se résumer à quelques lignes. Disons, pour conclure, que ce livre est un indispensable pour nourrir et comprendre le débat sur la laïcité et le port du signe religieux. Si les auteurs sont majoritairement antiprohibitionnistes, leurs arguments sont de poids. Quelques auteurs ouvrent néanmoins la porte à une réserve, notamment de la part des enseignants, et leur position apporte, elle aussi, son lot de questions et de remises en question.

## Pour citer cet article

Harvengt, D. (2015). Jeffrey, D. (dir.) (2014). Laïcité et signes religieux à l'école. Presses de l'Université Laval. *Formation et profession*, 23(3), 233-235. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a70>