

Dossier :L'organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité

CAPITANESCU BENETTI, Andreea

Abstract

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).

CAPITANESCU BENETTI, Andreea. Dossier :L'organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité. *Formation et profession*, 2015, vol. 23, no. 3

DOI : 10.18162/fp.2015.282

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:80102>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



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 chefs¹ 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?

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

doi:10.18162/fp.2015.284

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^e 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 signifiante 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 (Teddle 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 contre-pouvoir 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^e 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?

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

doi:10.18162/fp.2015.287

Alexia **Forget**
Université de Genève

Katia **Lehraus**
Université de Genève

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 primaire¹. 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)². 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 %.³ 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).⁴

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">1) Tester : 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.2) Réactiver : 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.3) Préparer : 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. <p><u>Différencier PENDANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts?</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) Soutenir : l'enseignant peut soutenir ou étayer les élèves de manière plus ou moins rapprochée eu égard à leur niveau de compétence.2) Adapter : 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.3) Évaluer (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. <p><u>Différencier APRÈS l'enseignement d'une notion : dans quels buts?</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) Exercer : 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.2) Revoir : 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.3) Évaluer (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).

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)
PRIMAIRE	0 %	0 %	5,4 %	14,9 %	63,5 %	1,3 %	12,2 %	0 %	2,7 %
Totaux		5,4 %			79,7 %			14,9 %	

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 %	
18,6 %		79,7 %	1,7 %	100 %

*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)
SECONDAIRE	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*.

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

	École primaire	École secondaire (secteur adaptation scolaire)	Formation générale des adultes
Milieu	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.
Personnel visé par la CAP	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
Description des participants	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.
Outils de collecte de données	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

Questions	Composantes organisationnelles (Bergeron, 2006) Indicateurs d'une CAP (Leclerc, 2012)
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^e 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
- 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
- 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

Résumé

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 considèreraient 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 genevoise¹, 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

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

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. (Séverine²)

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 directeur³, 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^e éd., p. 392-431). New York : MacMillan Publishing.
- Endrizzi, 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
- 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/ocd/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>