



LIEUX, RYTHMES ET SAVOIRS DANS L'ALTERNANCE.



FORMER ET ÉVALUER À QUOI, QUAND ET OÙ ?

24 AU 26 OCTOBRE 2018

Sous la direction de :

Méliné Zinguinian

Christophe Gremion

Les changements de pratiques d'enseignement en formation à l'enseignement par alternance : l'apport des cartes heuristiques dans leur exploration

Sauli, Florinda | Florinda.Sauli@iffp.swiss | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Berger, Jean-Louis | Jean-Louis.Berger@iffp.swiss | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Beaucher, Chantale | Chantale.Beaucher@usherbrooke.ca | Université de Sherbrooke, Canada

L'évolution des croyances et des pratiques d'enseignement en rapport à la planification des cours et à la gestion de classe

Le corps enseignant est souvent au centre des mesures politiques implémentées en milieu éducatif, car il est considéré comme le principal responsable de la réussite des élèves en termes d'acquisition des connaissances (Darling-Hammond, 2010). La recherche sur le changement des pratiques d'enseignement conjecture qu'en modifiant les croyances⁸ et connaissances du corps enseignant, on améliorerait aussi ses pratiques (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010). Par conséquent, un des objectifs des formations pédagogiques est d'encourager le développement de croyances et pratiques d'enseignement efficaces en termes d'apprentissages des élèves. Or, la littérature sur le sujet restitue des résultats ambivalents par rapport à l'influence de la formation pédagogique sur les croyances et les pratiques (Boraita & Crahay, 2013; Crahay et al., 2010) : certains auteur-e-s concluent à une certaine stabilité de celles-ci (Fullan, 2016; Richardson & Placier, 2001), alors que d'autres observent une évolution, notamment lorsque la formation pédagogique est en alternance plutôt que préalable à l'exercice du métier (Girardet & Berger, 2018; Lanier & Little, 1986). Ceci est valable tant pour la planification des cours (Baer, Kocher, Wyss, Guldemann, Larcher, & Dörr, 2011; Lê Van & Berger, 2018; Sardo-Brown, 1990) que pour la gestion de classe (Girardet & Berger, 2018), deux des principales tâches enseignantes puisqu'elles désignent des processus concernant tant la conception d'un cours que sa mise en place. La gestion de classe est souvent source d'anxiété, notamment pour les novices, car il s'agit non seulement d'enseigner des contenus, mais aussi de favoriser l'engagement des élèves et de réagir aux éventuels comportements perturbateurs.

À partir des éléments évoqués ci-dessus, cette étude visait à approfondir les connaissances de la façon dont les enseignant-e-s interprètent leurs changements de pratiques de planification des cours et de gestion de classe à la suite d'une formation pédagogique. Trois questions de recherche ont servi de fil conducteur : 1) Quels sont, selon les enseignant-e-s en formation, les principaux facilitateurs et obstacles au changement de leurs pratiques ? 2) Quels sont, selon les enseignant-e-s en formation, les causes et les effets du changement de leurs pratiques ? 3) Constate-t-on des différences selon que le changement de pratiques concerne la planification des cours ou la gestion de classe ?

⁸ Les croyances sont « [des] opinions, de[s] convictions, associées à des émotions et des valeurs morales, ayant un caractère personnel, et définissant l'attitude de l'acteur à l'égard des contenus et de lui-même » (Durand, 2002, p. 187).

Méthodologie

Échantillon

L'échantillon comprend 21 enseignant-e-s (14 hommes, $M_{\text{âge}} = 39.05$) de la formation professionnelle suisse, en formation à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) de manière concomitante à l'exercice du métier. Les disciplines enseignées par les participant-e-s⁹ ont été catégorisées selon la classification de Biglan (1973) en disciplines des sciences dures ($n = 14$) ou en disciplines des sciences humaines et sociales ($n = 6$).

Démarche

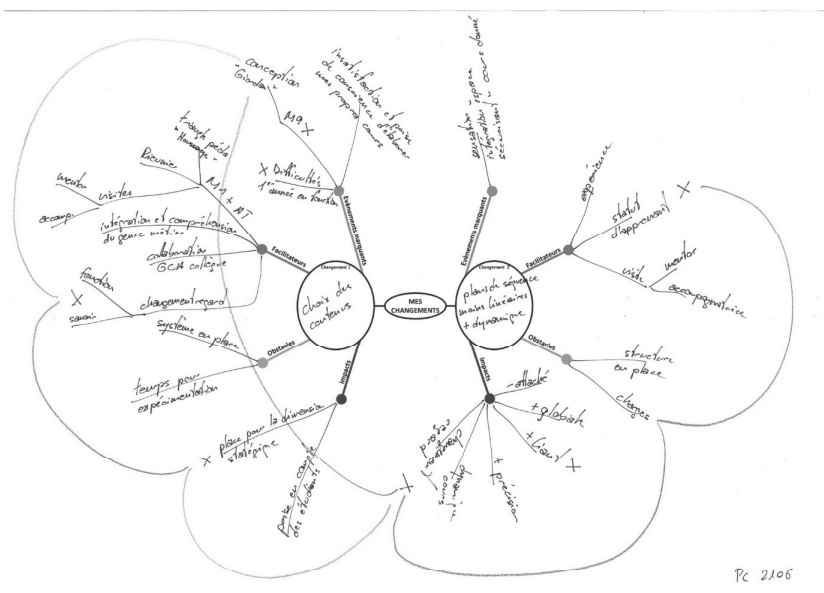
Les données de cette étude ont été récoltées par la technique des cartes heuristiques (Buzan & Buzan, 2012). Celle-ci postule que la pensée n'est pas linéaire et séquentielle ; par conséquent, elle serait plus facilement saisissable à travers une représentation graphique sous forme de réseau, qui permette aussi d'en organiser les éléments principaux et de révéler les liens entre ces éléments. Cette technique permet de faire émerger des éléments de manière spontanée.

À la fin de leur formation pédagogique, les enseignant-e-s ont été invité-e-s à réaliser des cartes heuristiques représentant des changements survenus pendant la formation en indiquant pour chacun le(s) *événement(s) marquant(s)*, les *facilitateurs*, les *obstacles* et les *impacts*. En parallèle, les enseignant-e-s étaient invité-e-s à expliquer leur démarche à voix haute. Ces explications ont été enregistrées et retranscrites.

Un total de 31 cartes a été réalisé : onze enseignant-e-s ont réalisé une seule carte alors que dix en ont réalisé deux, soit une sur chaque sujet. Quinze de ces cartes portent sur des changements survenus au niveau de la planification de cours, alors que seize concernent des changements dans la gestion de classe. La figure 1 présente un exemple de carte heuristique réalisée par une des personnes participantes.

⁹ Une personne n'a pas indiqué quelle discipline elle enseignait.

Figure 1. Exemple de carte heuristique



Analyse des données

Les données ont été importées dans le logiciel *Excel* et un codage thématique tant inductif que déductif a été réalisé (Miles & Huberman 2003). Les codes ont ainsi été développés en partie en s'inspirant de modèles théoriques (méthode déductive) et, parallèlement, en faisant émerger des codes communs lors de la lecture du corpus de données (méthode inductive). Pour chaque thème (changements, événements marquants, facilitateurs, obstacles et impacts), les énoncés se sont vus attribuer une catégorie puis un code plus précis, voire un sous-code, selon la terminologie de Miles et Huberman (2003). Les différents niveaux de codage ainsi qu'un exemple sont fournis dans le tableau 1. Lorsqu'un énoncé n'était pas clair, un retour aux retranscriptions des entretiens a la plupart du temps permis de comprendre la signification de l'énoncé. Si, malgré cela, un énoncé restait ambigu ou insuffisamment clair, il était classé comme « Non catégorisable ».

Tableau 1. Niveaux de codage

Niveau de codage	Exemple
Objet du changement	Gestion de classe
Thème	Facilitateurs
Catégorie	Contexte scolaire
Code	Influence d'autres personnes
Sous-code	Collègues

Résultats

Un total de 46 changements de pratiques d'enseignement ont été mentionnés, dont la plupart concernent la planification des cours (n = 30 ; 65%). Outre les changements relatifs à la gestion de classe (n = 4 ; 9%), une troisième catégorie de changements a émergé spontanément : des changements au niveau personnel (n = 12 ; 26%).

L'analyse a révélé trois thématiques principales qui influencent positivement ou négativement le changement : 1) le *contexte scolaire* (p. ex. l'environnement scolaire, les règlements, les relations avec les élèves, avec les collègues ou avec la direction); 2) la *formation pédagogique*, qui fait référence aux connaissances, aux expériences, ou encore au partage avec les pairs et 3) l'*attitude personnelle*, qui englobe autant les traits personnels tels que l'humour ou la confiance en soi que le rôle de l'enseignant-e, son sentiment d'efficacité personnelle et ses expériences internes ou externes à l'école. Le tableau 2 indique les fréquences des aspects du changement et des thématiques, ainsi que des exemples.

Tableau 2. Fréquences des principales thématiques extraites des données selon les aspects du changement

Aspects du changement	Thématiques principales		
	Attitude personnelle	Contexte scolaire	Formation pédagogique
	28 (20%)	63 (45%)	48 (34%)
Facilitateurs n = 139	« Confiance en moi » « Expérience : deux ans de pratique et connaissance du contenu »	« Discussion avec les collègues » « Soutien de mon doyen et collègues »	« Visites pédagogiques » « Module 9 Didactique générale »
	17 (23%)	51 (70%)	3 (4%)
Obstacles n = 73*	« Croyance que l'enseignant doit 'savoir' » « Trop de rigidité »	« Le temps disponible pour l'enseignement » « Plan de formation stricte qui ne permet pas toujours d'apporter ce qu'on souhaiterait apporter en cours »	« La fatigue due au trop avec l'IFFP » « Commentaire de certains étudiants de l'IFFP »
	24 (25%)	46 (47%)	26 (27%)
Événements marquants n = 97*	« Réaliser que je dois être là [en classe] pour les élèves et moins pour moi » « L'insatisfaction et prise de conscience d'élaborer mes propres cours »	« Élèves râleurs, insatisfaits » « Discussion avec le directeur »	« Début de l'IFFP » « Première visite de l'accompagnant »

	46 (37%)	78 (62%)	0
Impacts n = 125*	« Je suis plus performant dans mon enseignement » « Moins d'anxiété »	« Motivation des élèves » « Plus de variation pour les élèves »	n/a

*Les différences dans les totaux sont dues à des énoncés qui n'ont pas été catégorisés.

Le *contexte scolaire* apparaît comme jouant un rôle majeur dans tous les aspects du changement (facilitateurs, obstacles, événements marquants et impacts). Ce contexte prend deux formes principales : l'influence de la part d'autres acteurs du contexte scolaire (élèves, collègues et direction) et le cadre institutionnel (règlements, plans d'étude, ressources matérielles à disposition, etc.). Globalement, on remarque que l'influence d'autres personnes est mentionnée lorsque les enseignant-e-s parlent des facilitateurs (notamment en termes de support de la part des collègues ou de la direction), des événements marquants (principalement en lien avec les élèves, comme par exemple leur enthousiasme ou leur désintérêt pour les cours) et des impacts (principalement sur les élèves et sur soi-même) du changement. Le cadre institutionnel est, par contre, mentionné surtout lorsque les enseignant-e-s évoquent des obstacles au changement. La *formation pédagogique* est aussi régulièrement mentionnée en tant que facteur facilitant le changement, cela avant tout en termes de nouvelles connaissances pédagogiques acquises, de partage d'expériences avec des pairs en formation, ou encore d'accompagnement de la part des personnes formatrices. La formation n'est que rarement mentionnée en tant qu'obstacle. La thématique de l'*attitude personnelle* apparaît aussi en tant qu'élément transversal, bien que de manière plus atténuée.

Concernant les deux premières questions de recherche, le contexte scolaire est l'élément qui joue le rôle le plus important autant comme facilitateur qu'obstacle (question de recherche 1), ainsi que comme événement marquant et impact du changement (question de recherche 2). Concernant la troisième question de recherche qui portait sur d'éventuelles différences selon l'objet du changement (planification des cours, gestion de classe ou changement personnel), on ne remarque pas de différences si ce n'est que, de manière attendue, les changements au niveau personnel sont plus souvent liés à l'attitude personnelle. Par exemple, le fait de développer davantage de confiance en soi à travers l'expérience (les facilitateurs) a amené à une utilisation accrue de l'humour (le changement indiqué).

Conclusion

Cette étude a permis de relever la manière dont les enseignant-e-s conçoivent les changements survenus pendant leur formation pédagogique. Pour y parvenir, l'utilisation des cartes heuristiques s'est révélée particulièrement utile afin de faire émerger spontanément les éléments associés aux changements. Trois types de facteurs concourent, avec des poids différents, dans le changement de pratiques : la formation pédagogique, l'attitude personnelle et le contexte scolaire. Ce dernier est l'élément qui joue un rôle central et systématique –ceci de manière tant positive que négative- dans tous les aspects du changement. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que la formation pédagogique est suivie de manière concomitante à l'enseignement en école professionnelle, ce qui place les enseignant-e-s dans un cadre institutionnel qui comporte des règles, ainsi que des contacts avec d'autres acteurs du milieu scolaire. La formation pédagogique n'est presque jamais désignée comme ayant une influence négative. Il est également intéressant d'observer que les impacts des changements ont des retombées positives vis-à-vis des enseignant-e-s et de leurs élèves. Ces

résultats encourageant, au sein d'instituts de formation pédagogique, la mise en place de dispositifs soutenant le changement des croyances et des pratiques des enseignant-e-s. Parmi les limitations de cette étude, figure en particulier le fait que le type de matériel récolté à travers les cartes heuristiques est souvent bref, ce qui rend l'interprétation parfois difficile.

Bibliographie

Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14, 85-117. doi: [10.1007/s11618-011-0168-5](https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5)

Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3) : 195-203. doi: [10.1037/h0034701](https://doi.org/10.1037/h0034701)

Boraita, F., & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158. doi: [10.4000/rfp.4186](https://doi.org/10.4000/rfp.4186)

Buzan, T. & Buzan, B. (2012). *Mind map. Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Eyrolles.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. doi: [10.4000/rfp.2296](https://doi.org/10.4000/rfp.2296)

Darling-Hammond, L. (2010). Recognizing and developing effective teaching : What policy makers should know and do. *Policy Brief, May 2010*, 1-12. Accès <https://www.nea.org/assets/docs/HE/Effective Teaching - Linda Darling-Hammond.pdf>

Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fullan, M. (2016). *Change theory: A force for school improvement*. Jolimont, Victoria, Australia : Centre for Strategic Education (Seminar Series Paper No.157). Accès <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Girardet, C., & Berger, J.-L. (2018). Factors influencing the evolution of vocational teachers' beliefs and practices related to classroom management during teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*. doi: [10.14221/ajte.2018v43n4.8](https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.8)

Lanier, J. E., & Little, J. W. (1986). Research on teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 527-569). New York : MacMillan Publishing.

Lê Van, K., & Berger, J.-L. (2018). Apprendre à planifier ses cours : évolution, sources de changement et processus d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 40(1), 243-263.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-945). Washington, DC : American Educational Research Association.

Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices : a US survey. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 57-71. doi: [10.1080/0260747900160104](https://doi.org/10.1080/0260747900160104)