



Comment changent les formations d'enseignants ?

Perspectives en éducation & formation

**Julie Desjardins
Jacqueline Beckers
Pascal Guibert
Olivier Maulini
(sous la direction de)**

Comment changent les formations d'enseignants ?

Recherches
et pratiques

Julie Desjardins,
Jacqueline Beckers,
Pascal Guibert
et Olivier Maulini
(sous la direction de)

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
Des changements espérés aux changements étudiés Julie Desjardins, Pascal Guibert, Olivier Maulini et Jacqueline Beckers	

PREMIÈRE PARTIE LE CONTEXTE D'EXERCICE DE LA PROFESSION : QUELLE PRESSION SUR LA FORMATION ?

CHAPITRE 1	
Inclure dans une école sélective ?	25
La formation des enseignants entre deux impatiences Corinne Monney	

CHAPITRE 2	
Dites-moi tout, mais soyez brefs ! Comment l'accélération sociale influence-t-elle la formation et le travail des chefs d'établissement ?	43
Olivier Perrenoud et Laetitia Progin	

DEUXIÈME PARTIE DEMANDE SOCIALE ET CADRES LÉGISLATIFS : LA FORMATION EN TENSION

CHAPITRE 3	
Urgence de l'action, coût de la réflexion. La formation des enseignants face à la demande sociale d'accélération	57
Olivier Maulini et Aline Meyer	

CHAPITRE 4

- Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone : une accélération bien lente... ou trop rapide** 71
Antoine Derobertmeasure, Marc Demeuse

CHAPITRE 5

- L'évaluation des programmes : quel impact sur leur évolution ?** 83
Julie Desjardins

TROISIÈME PARTIE

LES FORMATEURS : FREINS OU MOTEURS DE CHANGEMENT ?

CHAPITRE 6

- Réformer la formation initiale des enseignants par une démarche d'intégration** 101
Pascale Lefrançois

CHAPITRE 7

- Entre libertés et contraintes, entre pro- et réactivité. Le cas d'un centre de formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles...** 113
Jacqueline Beckers et Germain Simons

CHAPITRE 8

- De l'intérêt de la prise en compte en formation des transformations du métier d'enseignant : la position des formateurs d'ESPE** 129
Pascal Guibert

CHAPITRE 9

- L'évolution des programmes de formation à l'enseignement au Québec : le point de vue de l'organisme d'agrément** 143
Céline Garant
Daniel Martin

QUATRIÈME PARTIE
FAIRE ÉVOLUER LA FORMATION, OUI MAIS COMMENT ?

CHAPITRE 10

**Former des enseignants à partir des résultats
d'une recherche sur leurs pratiques effectives
dans le contexte de l'Afrique subsaharienne :
le projet OPERA au Burkina Faso, enjeux et défis...** 157

Marguerite Altet, Hamidou Nacuzon Sall, Mouhamadoune Seck et
Innocents Ouedraogo

CHAPITRE 11

**Rôle de l'analyse dans une formation
en alternance : faire avec la complexité
et accompagner le changement ?** 177

Richard Étienne

CONCLUSION 197

**Des facteurs de changement aux stratégies
des acteurs** 197

Pascal Guibert, Olivier Maulini, Julie Desjardins et Jacqueline Beckers

BIBLIOGRAPHIE 203

TABLE DES MATIÈRES 227

CHAPITRE 10

Former des enseignants à partir des résultats d'une recherche sur leurs pratiques effectives dans le contexte de l'Afrique subsaharienne : le projet OPERA au Burkina Faso, enjeux et défis

Marguerite Altet
Université de Nantes

Hamidou Nacuzon Sall et Mouhamadoune Seck
Chaire UNESCO en sciences de l'éducation (CUSE) de l'Université de Dakar

Innocents Ouedraogo
Université de Koudougou

1. Introduction
2. Le contexte
3. La recherche OPERA
4. Les apports de la recherche OPERA pour la formation initiale ou continue des enseignants et leur développement professionnel
5. Pistes de formation et de changement à l'aide des outils d'analyse
6. Conclusion

1. INTRODUCTION

Comment faire face aux défis de la qualité lorsque l'éducation souffre du manque d'enseignants en nombre et en qualité ? En nombre, parce que depuis les années 1980-1990 avec les politiques d'ajustement structurel (PAS) et le Sommet mondial Jomtien, les politiques de recrutement et de formation des enseignants à tous les niveaux ont été fortement soumises à de douloureuses hésitations entre réalisme économique et volonté politique de plus d'accès, plus de démocratie en matière d'éducation. En qualité, parce que le recrutement massif de personnes souvent fraîchement sorties de cycle élémentaire pour faire face aux immenses besoins a pu causer tous les abus liés au clientélisme pour aider certaines catégories des populations à échapper au dur sort de la rareté des emplois. Progressivement est apparue l'urgence de réparer les déficits qui ont été ainsi causés par des choix politiques. La question posée étant celle de savoir comment améliorer la qualité de l'enseignement avec les enseignants qui sont sur le terrain. Les réponses à cette question pouvant servir à éclairer la formation continue tout comme à la formation initiale des enseignants. OPERA s'inscrit dans cette perspective.

Le projet OPERA (Observation des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages) est parti de constats sur les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone (ASS) : au niveau des recherches en éducation, trop peu d'attention a été portée à ce qui se passe réellement dans les classes. À la suite de la conférence de Jomtien (tenue en 1990) et du sommet de Dakar (tenu en 2000), beaucoup d'enseignants ont été recrutés pour faciliter l'accès des élèves au système éducatif. Ces recrutements entraînent la présence d'un nombre relativement important d'enseignants non formés et de peu d'enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale en particulier pour l'enseignement primaire. Et les formations assurées sont souvent académiques et font peu de place aux pratiques enseignantes effectives en contexte.

Des travaux montrent que la qualité des enseignements dispensés dans les pays d'Afrique subsaharienne s'avère encore faible, elle ne garantit ni une bonne maîtrise des compétences de base, ni une alphabétisation durable, ni une bonne insertion professionnelle et économique des jeunes qui sortent de l'école : parmi les élèves de 5^e année primaire des pays d'Afrique subsaharienne francophone (d'après les données de 15 pays ayant participé aux enquêtes du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN [PASEC]), seuls 39,6 % atteignent le niveau minimum requis en lecture et 50,2 % en mathématiques. Les politiques et programmes sectoriels en éducation mis en œuvre dans ces pays ont mis l'accent sur les intrants nécessaires à la qualité (manuels scolaires, formation initiale et/ou continue des enseignants, encadrement et supervision, réforme des curricula), et parfois aussi sur les processus (mais plutôt alors sur des questions d'ordre général comme la gestion des établissements ou l'implication des parents dans la gouvernance des écoles). Ils n'ont toutefois pas accordé une attention

importante à ce qui se passe à l'intérieur de la « boîte noire », aux processus réellement à l'œuvre dans les classes à larges effectifs et dans les écoles, aux contraintes spécifiques, ni revu la formation des enseignants.

Or, selon J.-C. Balmès (2016),

« les trois indicateurs qui illustrent l'intensité et la profondeur des enjeux de qualité dans les pays en développement et tout particulièrement en Afrique subsaharienne sont : le faible niveau des acquisitions scolaires, de grandes disparités observées entre pays mais aussi à l'intérieur de chaque pays, et enfin, et peut-être surtout, un retard alarmant qui s'observe et s'accumule dès les premiers apprentissages ».

Et l'auteur ajoute que si la notion de « qualité de l'éducation » ne se définit pas de façon univoque, « il demeure toutefois que le développement cognitif et l'accumulation de valeurs, d'attitudes et de compétences particulières sont des objectifs importants des systèmes éducatifs dans la plupart des sociétés et que le consensus semble désormais établi autour des conclusions du Rapport de la Commission Delors (Delors *et al.*, 1996), *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, qui fonde l'éducation tout au long de la vie autour de 4 piliers :

- apprendre à connaître : les apprenants construisent leur propre savoir chaque jour en combinant apports endogènes et apports externes ;
- apprendre à faire ;
- apprendre à vivre ensemble ;
- apprendre à être » (Balmès, 2016).

En ASS, pour améliorer la qualité de l'enseignement, des réformes curriculaires ont eu lieu, mais le peu de formation des acteurs à ces changements imposés rapidement et en totale rupture avec les pratiques antérieures n'a pas produit les effets attendus. Quant à la formation des maîtres telle qu'elle est déployée actuellement dans les pays d'Afrique francophone, elle a souvent été construite sur des modèles empruntés aux pays du Nord et plaqués sans contextualisation. Les travaux menés par le PASEC n'ont pas observé de relation entre les formations dispensées aux enseignants et les acquisitions des élèves. Un dernier rapport de l'UNESCO insiste sur le manque de formation des enseignants en Afrique.

« Ce sont les enseignants formés qui font le plus défaut : améliorer la quantité d'enseignants ne suffira pas : il faut aussi en améliorer la qualité, en ayant des enseignants bien formés et motivés. Beaucoup de pays ont augmenté rapidement leurs effectifs enseignants en recrutant des personnels qui n'avaient pas les compétences et la formation voulues. Parmi les 91 pays qui disposaient de données pour 2012, le pourcentage d'enseignants du primaire formés selon les normes nationales variait de 39 % en Guinée-Bissau à plus de 95 % dans 31 pays. Plus de la moitié des 50 pays disposant de données pour 1999 et 2012 ont augmenté la part d'enseignants formés, parfois dans des proportions importantes. D'autres pays, comme le Bénin, le Ghana, le Koweït ou le Swaziland, ont évolué en sens inverse, et le pourcentage d'enseignants formés y a fortement baissé » (UNESCO, 2015, p. 198).

Ces résultats ont amené de nouvelles visions qui impliquent plus de recherches sur ce qui se passe effectivement dans les classes, d'où des recherches comme le projet OPERA portant sur l'observation des pratiques effectives et l'importance de concevoir des formations contextualisées à partir des pratiques enseignantes effectives observées dans les classes en contexte d'ASS, de les décrire, d'en identifier les effets afin d'élaborer, avec les acteurs, des références et des outils partagés par la profession tout entière.

C'est la raison d'être de la recherche OPERA qui, dans une logique « bottom-up » menée avec les acteurs, enseignants-chercheurs et inspecteurs d'un pays pilote le Burkina Faso, accompagnés par trois experts du Sud et du Nord (M. Altet, Université de Nantes, A. Paré, Université de Koudougou, Burkina Faso, N. Sall, Université de Dakar, Sénégal), s'est efforcée d'observer et d'analyser les pratiques enseignantes telles qu'elles sont effectivement mises en place dans le contexte de ce pays. À partir des résultats de la recherche menée, des actions de formation, des outils et des ressources adaptables ont été conçus en réponse aux besoins repérés pour accroître l'efficacité des enseignants dans leur contexte, à partir d'une compréhension et analyse du fonctionnement de leurs pratiques, de la construction d'un jugement professionnel et du renforcement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Les outils et ressources permettront aux enseignants de s'auto-évaluer et d'améliorer leurs pratiques professionnelles et aux inspecteurs, directeurs d'écoles et formateurs de les former à analyser, évaluer leurs pratiques et de les accompagner et les conseiller afin de favoriser un développement professionnel.

C'est le processus de construction de ces formations enracinées dans leur contexte, conçues avec les acteurs à partir des besoins des enseignants identifiés par la recherche, que notre texte présentera ainsi que les premiers retours des concepteurs d'outils et des enseignants formés.

Les outils issus de la recherche OPERA font l'objet de tests et sont accompagnés d'une stratégie de dissémination pour leur mise en œuvre dans les structures de formation initiale des enseignants de la sous-région Afrique de l'Ouest et même au-delà, c'est-à-dire dans les pays d'Afrique bénéficiant de l'Initiative francophone de formation à distance des maîtres (IFADEM) qui vise le renforcement des compétences professionnelles des enseignants.

Nous montrerons comment cette mise en œuvre va entraîner des changements importants dans la formation et les pratiques enseignantes.

2. LE CONTEXTE

Aux environs des années 2000, la majorité des pays de l'ASS ont, avec les aides des bailleurs internationaux, mis en place une réforme curriculaire basée sur l'approche par les compétences.

Les résultats de cette réforme sont vite apparus mitigés et :

« [...] penchent du côté de la réserve quant à sa pertinence et son efficacité dans les pays subsahariens, quand on les questionne au regard du contexte dans lequel cette réforme s'est installée. N'a-t-on pas proposé aux pays en développement un "modèle pédagogique" en total décalage par rapport à ce que ces sociétés attendaient ou étaient susceptibles d'accepter et d'intégrer ? » (Tehio, 2009).

Lors de ce séminaire bilan de Paris, (CIEP, juin 2009), A. Hima, représentant la CONFEMEN ajoute que :

« [...] les réformes curriculaires se sont faites en majorité sur la base de décisions politiques et sans diagnostic particulier sur les enjeux de la qualité ou sur les pratiques en cours dans les pays. Quant aux formations dispensées pour la mise en œuvre de la réforme, elles ont été conçues du sommet vers la base, selon une modalité en cascade qui induit une déperdition progressive de qualité. »

Or, selon F. Cros, lors de la conclusion de ce Séminaire (2009), « pour viser un effet des formations sur les pratiques, il est nécessaire de partir des pratiques effectives pour aller vers la réforme curriculaire visée et ne pas suivre une démarche top down qui limite fortement les changements des pratiques enseignantes ».

De plus, comme le rappelle un rapport UNESCO (2015, p 207),

« bien souvent, les enseignants n'ont pas participé à cette planification curriculaire, processus venu d'en haut sur lequel ils n'ont eu aucune prise. Ils n'ont pas compris les intentions des réformes, et celles-ci étaient très éloignées de la réalité des salles de classe (Al-Daami et Wallace, 2007). Au Ghana, au Kenya, au Mali, en Ouganda, au Sénégal et en République-Unie de Tanzanie, les enseignants ont rarement saisi quels étaient les objectifs poursuivis par les nouveaux programmes, en raison, surtout, d'une formation inadéquate et d'un manque de mécanismes de soutien dans les classes. »

C'est pourquoi le projet OPERA veut, à l'inverse, contribuer à la qualité de l'éducation par l'amélioration des pratiques enseignantes existantes. Il s'agit de rentrer dans les classes en pleine activité dans le but d'observer les pratiques enseignantes, d'en comprendre le fonctionnement pour les améliorer à l'aide d'outils d'analyse issus de la recherche. En effet, et cela depuis Jomtien (en 1990), l'éducation suscite beaucoup de questions dans le monde en général et en Afrique au sud du Sahara en particulier (Suchaut, 2002 ; PASEC CONFEMEN, 2004 ; Pourtier, 2010). C'est la question des apprentissages des élèves qui est au cœur du problème. Pour y faire face, ces pays ont mis l'accent sur les intrants, mais malgré ces efforts consentis, la question de la qualité continue de se poser. Dans la recherche de la qualité, les travaux de ces dernières années mettent l'accent sur les pratiques enseignantes effectives dans les classes. Le projet OPERA s'inscrit dans cette dynamique et vise à repérer des pratiques enseignantes porteuses d'effet, à construire des outils et des ressources de formation en réponse

aux besoins repérés au Burkina Faso, en ayant présent à l'esprit une large dissémination des outils de formation aux pays de la sous-région et dans les pays IFADEM.

En résumé, cette recherche menée de 2013 à 2015 à partir d'observations de pratiques effectives dans des classes primaires du Burkina Faso a d'abord décrit le contexte, traité d'un cadre théorique autour de l'observation du processus enseignement-apprentissage en contexte, présenté des catégorisations d'analyse des observations menées et des études de cas ; ensuite des outils de formation issus des résultats de la recherche ont été conçus et ont donné des pistes pour la formation des maîtres et des encadreurs (conseillers pédagogiques et inspecteurs).

La recherche OPERA s'est déroulée au Burkina Faso, choisi comme pays pilote. Ce pays est enclavé au cœur de l'Afrique occidentale, sans accès direct à la mer, dépendant des pays limitrophes pour son commerce avec l'extérieur qui repose sur l'agriculture, l'élevage et les produits du sous-sol. Le système éducatif est hérité de celui de la France. Actuellement, celui-ci est régi par une « Loi d'orientation de l'éducation » qui détermine l'orientation générale de l'éducation et de la formation. L'offre d'éducation, malgré les efforts récents, reste insuffisante. En effet, le nombre des écoles publiques et privées varie en fonction des localités. Les écoles privées sont concentrées dans les localités urbaines, surtout Ouagadougou et Bobo-Dioulasso, et parsemées, voire inexistantes dans les localités rurales. Les effectifs demeurent pléthoriques dans les classes. Alors que le ratio maître/élèves est de 43 en Afrique au sud du Sahara, il est de 52,2 au Burkina Faso contre 17 dans les pays de l'Europe du Centre et de l'Est. Ce ratio cache d'énormes disparités. Les classes observées avaient entre 30 et 130 élèves, 70 en moyenne.

La qualité des enseignants demeure également une préoccupation. Ainsi, en 2013-2014, il y avait 58 294 enseignants, mais seulement 50 582 (86,77 %) sont effectivement chargés de cours. Plus de 13 % occupent d'autres fonctions et leur formation, initiale ou continue, n'est pas sans problème non plus. En effet, la formation initiale se fait dans les ÉNEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) sous forme de cours théoriques la première année, suivis d'un moment de stage pratique dans les classes en deuxième année. La durée de formation a souvent été réduite à un an avec le même curriculum. Un programme de formation continue existe depuis 2001 ; de l'avis des personnes impliquées, la formation continue fait face à des difficultés de mise en œuvre liées aux moyens et au manque de motivation des enseignants, dont les salaires sont bas.

Enfin, les résultats scolaires, conséquences de la situation générale, sont en deçà des résultats attendus et surtout en ce qui concerne les filles. Les résultats deviennent plus faibles quand on progresse dans le système, cela est particulièrement net pour les filles en comparaison avec les garçons. Le Burkina présente la particularité d'être l'un des rares pays d'Afrique de

l'Ouest francophone dans lequel il n'existe pas de maîtres contractuels dans le primaire. C'est aussi un des rares pays dans lequel l'Approche par les compétences n'a pas été adoptée par le Ministère qui a préféré concevoir une Approche pédagogique intégratrice, centré sur l'apprenant et l'intégration des savoirs (API).

Il s'agit d'une approche éclectique, qui s'inspire notamment du socio-constructivisme et intègre les apports d'autres approches pédagogiques novatrices. L'API vise la construction des connaissances par les apprenants en interaction avec d'autres acteurs et l'environnement. Elle place l'apprenant au centre des apprentissages et amène celui-ci à une participation réelle, donc interactive, dans le processus enseignement-apprentissage.

Ceci n'exclut pas que la question de la qualité de l'enseignement dispensé par les maîtres dans ce pays, et qui ont reçu des formations initiales dans des institutions publiques et privées, se pose comme partout ailleurs en Afrique.

Le besoin d'amélioration de la qualité est donc reconnu pour les systèmes éducatifs africains, aussi bien au Burkina Faso que dans les autres pays de l'ASS, et les enseignants sont au cœur de cette amélioration. Observer leurs pratiques pour en déceler les effets produits sur leurs élèves devient un enjeu que le projet OPERA a voulu s'efforcer de relever.

3. LA RECHERCHE OPERA

3.1 Les choix théoriques : une pratique enseignante multidimensionnelle

Les chercheurs d'OPERA ont fait le choix théorique, dans la lignée des travaux du réseau OPEN (2002-2012), des travaux anglo-saxons de Hattie (2003, 2009), nord-américains de Hamre *et al.* (2013), avec l'outil d'observation « CLASS », de définir la pratique enseignante complexe autour de trois domaines constitutifs : *le domaine relationnel*, qui recouvre le climat et les relations créés en classe ; *le domaine pédagogique-organisationnel*, constitué par les activités maître et élèves menées et leur organisation ; et *le domaine didactique-épistémique*, qui gère le champ des enjeux de savoir et des apprentissages (Altet et Vinatier, 2008).

Ces trois domaines constitutifs des pratiques sont mis en relation avec les caractéristiques personnelles sociocognitives de l'enseignant (Clanet, 2009) et le contexte. Pour OPERA, la dimension « organisation » est transversale et présente dans les trois domaines de travail de l'enseignant ; il a à organiser la classe, les conditions d'apprentissage et le travail des élèves, ainsi que le savoir à enseigner.

Ce choix d'une approche multidimensionnelle de la pratique enseignante amène à reconsidérer une distinction peu fondée entre les travaux

des didactiques disciplinaires centrés sur l'apprenant et sur la gestion et la structuration des savoirs et les recherches sur l'enseignement focalisées sur la dimension de la communication ou des variables d'action ou des facilitateurs pédagogiques. Ces travaux sont complémentaires si l'on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante et de l'enchevêtrement étroit de la didactique et du pédagogique dans l'action de l'enseignant. « L'analyse plurielle », approche pluridisciplinaire croisée du processus enseignement-apprentissage situé (Altet, 1994 ; Centre de recherche en éducation de Nantes – CREN, 2006, 2001, 1999), a été utilisée pour caractériser et comprendre l'articulation entre les multiples dimensions relationnelle, pédagogique, didactique, épistémique, temporelle, psychosociale à l'œuvre dans une pratique enseignante. Ces dimensions constitutives interagissent, ce qui permet l'adaptation de l'enseignant à la situation professionnelle vécue. Les activités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par les enseignants sont analysées comme agissant en tant que médiation pédagogico-didactique sur le processus d'apprentissage et sur les conditions d'apprentissage, sur les activités des élèves et leur médiation cognitive en contexte. La situation d'enseignement-apprentissage est l'espace de rencontre de cette double médiation maître-élèves ; elle se caractérise par son interactivité.

3.2 Les choix méthodologiques

À partir de l'observation de pratiques effectives en classes primaires, une maquette, grille d'observation d'OPERA a ainsi été construite, de façon ouverte et exhaustive, à l'aide d'indicateurs dans les trois domaines constitutifs, adaptés aux spécificités du milieu et intégrant la connaissance que l'équipe de recherche OPERA a du terrain.

Sur le plan méthodologique, les chercheurs ont recueilli des données venant de plusieurs sources pour garder une vision systémique de l'enseignement-apprentissage en contexte.

Les données recueillies comprennent 45 questionnaires directeurs, 90 questionnaires enseignants ; 270 séances de classe pour la phase 1 de recueil et 125 séances pour la phase 2 lors desquelles les tours de parole et les activités du maître et des élèves sont relevés *in extenso*, le tout accompagné d'entretiens avec les maîtres avant et après la séance et de quelques élèves après la séance. Soixante vidéos des mêmes séances (30 en CP2 et 30 en CM2) ont été réalisées ainsi qu'une étude contextuelle sur le type d'école, de ressources, d'enseignants, de direction. On dispose des moyennes des élèves (2013-2014) pour le CP2 (2^e année) et le CM2 (4^e année), des résultats au Certificat d'études primaires 2014 pour le CM2, ainsi que des scores obtenus par les élèves aux nouveaux tests PASEC administrés en 2015 dans dix pays, dont le Burkina Faso (dans 28 CP2 et 45 CM2 de la recherche OPERA). L'ensemble des données a été recueilli et traité pour 82 écoles, 8 écoles n'ayant que des données partielles.

Constituée autour du Laboratoire d'andragogie de politiques éducatives et de mesure et évaluation (LAPAME) de l'Université de Koudougou, l'équipe de recherche comprend des chercheurs, des formateurs et des personnels d'encadrement de proximité des enseignants sur le terrain, accompagnée par M. Altet, N. Sall et A. Paré. Les observations ont été réalisées par un tandem de deux étudiants formés aux techniques d'observation et aux managements de la caméra.

Le traitement de données s'est fait par des logiciels quantitatifs (Excel, SPSS) et qualitatifs (NVIVO, TRANSANA) et par une analyse documentaire et qualitative autour d'études de cas. Une analyse en composantes principales (ACP) a aussi été utilisée pour approfondir les résultats. Cette méthode (ACP) construit des composantes pouvant servir à expliquer les phénomènes étudiés.

Une vingtaine d'études de cas qualitatives contrastées ont été menées en CP2 et CM2 et choisies à partir du traitement de l'ensemble des données : contexte, questionnaires, entretiens pré-post-leçon, observations de six séances par enseignant. Les enregistrements vidéo des pratiques décrivent finement les processus d'enseignement-apprentissage observés et comparent des pratiques contrastées ; elles ont été traitées avec le Logiciel « Transana ».

3.3 Les résultats obtenus

Le modèle d'analyse donne lieu à trois catégorisations.

Une première catégorisation des enseignants observés a concerné leur profil socioprofessionnel et leur représentation de l'enseignement-apprentissage. Sur la base de leurs déclarations, quatre catégories ont pu être dégagées mettant en rapport la conception du processus enseignement-apprentissage et le nombre d'années d'expérience.

Du point de vue des conceptions du processus d'enseignement-apprentissage, les enseignants sont majoritairement dans la logique d'apprentissage (51/82) centrée sur l'élève (comme le demande le paradigme de la pédagogie par objectifs : PPO) et moins dans la logique d'enseignement, centrée sur les contenus.

Un fait marquant est le constat que les femmes se répartissent assez équitablement entre ces deux types de conceptions. On notera qu'elles sont plus nombreuses à enseigner dans les petites classes de CP2.

La deuxième catégorisation a porté sur le profil de pratiques d'enseignement.

Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus lors des observations des phases 1 et 2 et de leur traitement à l'aide des outils énumérés ci-dessus.

TABLEAU 10.1

Synthèse de l'observation des pratiques enseignantes par domaine (phase 1 et phase 2)

Domaine	Phase 1		Phase 2	
	Total domaine	%	Total domaine	%
D1. Climat relationnel	31 379	30,10	20 059	31,21
D2. Gestion pédagogique	43 758	41,96	26 039	40,52
D3. Gestion didactique	29 125	27,94	18 163	28,26
Total Discipline	104 262	100	64 261	100

Pour la phase 1, le domaine pédagogique enregistre le plus grand nombre d'observations 43 758/104 262 soit 41,96 % et le domaine didactique le plus faible 29 125/104 262 soit 27,94 %.

La même tendance s'observe lors de la phase 2 pour un sous-échantillon de 41 enseignants : le domaine pédagogique a le plus d'observations (26 039/64 261) 40,52 % et le domaine didactique (18 163/64 261) se situe en 3^e place avec 28,26 % des observations.

Dans la recherche OPERA, les résultats obtenus après l'exploitation des observations sont croisés avec la première catégorisation (profil professionnel des enseignants). Ces trois composantes obtenues sont considérées comme de nouvelles variables pouvant avoir du sens. Aussi bien pour le domaine pédagogique que pour le domaine didactique, trois profils de pratiques d'enseignement ont été identifiés après ACP (rapport final, 2016).

Une troisième catégorisation a dégagé le profil de pratiques d'enseignement porteuses d'effets potentiels. Il résulte du croisement des profils de pratiques d'enseignement (catégorisation 2) avec les notes des élèves. Les moyennes obtenues par les élèves en 2013-2014 servent de référence. En fonction de la moyenne et de l'écart-type, 3 catégories sont établies : faible, moyen et fort. Sur les 41 enseignants/classes ayant participé aux deux phases de l'observation, dix-huit (18) ont des résultats de 5,53 avec un écart-type de 0,67, score moyen selon les travaux PASEC. Ces résultats ont aussi été mis en lien avec les scores obtenus dans ces classes par les tests PASEC. Ils font ressortir des enseignants aux pratiques porteuses d'effets potentiels.

Pour la 3^e catégorisation autour des pratiques porteuses d'effets, des traitements complémentaires s'inspirant des travaux de Stallings (Bruns *et al.*, 2014) ont porté sur la différenciation des dimensions « enseignement actif/passif » auxquelles OPERA a ajouté la dimension transversale « organisationnelle » pour identifier des enseignants dont la pratique facilite les apprentissages et d'autres qui les freinent ; des études de cas contrastées illustrent cette 3^e catégorisation d'enseignants (Altet, Sall et Paré, rapports OPERA 2015, 2016).

Les caractéristiques générales des pratiques qui se dégagent à l'issue des 270 observations et du traitement des données sont les suivantes :

- Un questionnement omniprésent et des classes participatives : les chercheurs ont constaté qu'à l'école burkinabè, le maître questionne pour enseigner, l'élève répond, répète pour apprendre. Le maître détient le monopole de la parole, l'élève écoute, répond et retient. Il s'agit essentiellement de cours dialogués. Ce sont surtout des questions simples qui s'enchaînent, des questions de bas niveau taxonomique (connaissance, compréhension). Les questions posées sont fermées, de type factuel et elles appellent la réponse attendue. Ce questionnement sollicite sans cesse les élèves, qui participent en y répondant. Des questions ouvertes ont été observées surtout en 6^e année.
- Des traces de PPO sont aussi relevées : en formation initiale les enseignants du Burkina Faso ont été seulement préparés à la « Pédagogie par objectifs ». Il s'agit pour l'enseignant de définir des objectifs à atteindre, de choisir des méthodes pour y arriver, et d'en prévoir l'évaluation. L'enseignant utilise ainsi une pédagogie centrée sur l'apprenant, mais qui reste imposée par l'enseignant et le problème de l'appropriation des objectifs n'est pas résolu pour autant. Cette pédagogie reste à un niveau taxonomique d'objectifs peu élevé : les activités proposées par les enseignants se situent généralement dans les niveaux taxonomiques élémentaires (connaissance, compréhension, application, répétition, mémorisation) et vont rarement aux niveaux complexes (analyse, synthèse, évaluation) de la taxonomie de Bloom.

Les caractéristiques des trois domaines constitutifs des pratiques d'enseignement observées :

- si le poids du climat relationnel positif est important dans les classes, car les élèves sont très sollicités et participatifs, le domaine pédagogique de la gestion et de l'organisation des conditions d'apprentissage est celui qui regroupe le plus d'observations : les enseignants burkinabè sont très préoccupés du volet pragmatique des actions et interactions concernant l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage ou du groupe-classe. Par contre, c'est au niveau du domaine didactique que les observations sont les moins nombreuses. La question du savoir, de sa construction, de son appropriation et de son intégration semble ne pas être une préoccupation première et se situe chez les maîtres derrière celle de l'organisation pédagogique.
- le niveau taxonomique des activités proposées est élémentaire : compréhension, répétition, application, restitution. Les chercheurs ont relevé un besoin de structuration des connaissances en dehors de la fixation mnémonique très présente. Ils ont aussi constaté une faible intervention des enseignants dans la correction des erreurs, qui reste très générale et collective ; la correction des erreurs individuelles reste faible. Les enseignants s'intéressent aux meilleurs élèves et

moins aux plus faibles. Aucune pédagogie du traitement des erreurs (Astolfi, 1997) n'est mise en place.

Ce qui frappe dans l'ensemble des observations faites dans toutes les classes, c'est le poids du climat relationnel positif et le peu d'observations relevées d'un climat négatif comme réprimandes, sanctions, punitions... Ainsi, dans ces classes pléthoriques (de 60 à 130 élèves), la plupart des enseignants tiennent leur groupe-classe, il y a bien des rappels à l'ordre, mais les nombreuses règles de fonctionnement jouent leur rôle et la gestion du groupe-classe est organisée. Comme les élèves sont sollicités par de nombreuses questions, les classes apparaissent vivantes et participatives et une ambiance communicative de travail caractérise ces classes.

Bien sûr, certain(e)s enseignant(e)s, manquent de présence et ont plus de mal à tenir leur classe ; au vu des larges effectifs, un besoin de forte organisation de la classe s'impose : certains enseignants passent du mode classique (tous les élèves assis sur des bancs en face du maître) à des tentatives de faire autrement (par exemple, des élèves assis par groupes en demi-cercle avec des chefs de groupes, etc.) ou s'essayent aux travaux de groupes, mais la technique du travail de groupes avec l'exploitation des productions n'est pas mise en œuvre.

De même, peu de pratiques métacognitives ont été observées dans les classes ou de pratiques différenciées ou individualisées, vu le nombre des élèves par classe.

Ainsi, les chercheurs d'OPERA ont pu montrer qu'en conceptualisant et mesurant trois domaines constitutifs des pratiques enseignantes, cela leur a permis de caractériser les pratiques et d'identifier celles qui ont le plus d'effets sur les résultats des élèves. Le processus enseignement-apprentissage, analysé ainsi à partir des activités, des interactions maître-élèves, est une des entrées permettant d'accéder aux multiples facteurs qui font l'efficacité d'un enseignant. Et, comme Hamre (2013) ou le réseau OPEN l'ont aussi montré, ces interactions maître-élèves sont les aspects les plus importants du travail de l'enseignant, quel que soit le contexte. Cette recherche sur les pratiques de l'école primaire en Afrique subsaharienne a permis de montrer que ce modèle en trois domaines est consistant pour comprendre l'enseignement-apprentissage et fonctionne quels que soient les contextes, européen, américain ou africain.

4. LES APPORTS DE LA RECHERCHE OPERA POUR LA FORMATION INITIALE OU CONTINUE DES ENSEIGNANTS ET LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Pour les chercheurs d'OPERA, l'amélioration réelle de l'enseignement-apprentissage dispensé part d'une analyse et d'une compréhension précise des contextes d'enseignement dans les classes, de ce qui s'y joue, des

pratiques effectives des enseignants et de leurs interactions observées avec leurs élèves.

Par rapport à la formation, les chercheurs font le pari que le gain d'intelligibilité produit par la recherche concernant la connaissance des processus sous-tendant les pratiques d'enseignement-apprentissage permet de concevoir et de fournir des outils conceptuels d'analyse aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux personnels d'encadrement. Ceux-ci peuvent les mettre en œuvre comme catégories, grilles de lecture, par exemple dans des dispositifs de formation comme les dispositifs d'analyse de pratiques (Altet, 2013, 2008, 2002, 1996 ; Paquay, 2013, Perrenoud, 2008, 1997) dans la perspective d'un développement professionnel des enseignants permettant une adaptation au changement. Il s'agit de faire expliciter les représentations, les principaux gestes du métier, de faire prendre conscience de leur fonctionnement et de leurs effets sur les apprentissages. Il ne s'agit pas de donner des recettes toutes faites, des conseils pratiques à appliquer, mais bien de rendre l'enseignant « lucide », réflexif sur ce qu'il fait et réfléchir avec lui à la manière de faire autrement pour pallier les difficultés observées.

Mais les savoirs issus de la recherche en éducation sur les pratiques enseignantes sont de nature différente des savoirs professionnels des enseignants ; ils ont montré leur incapacité à être appliqués tels quels et directement. Par contre, ils semblent jouer un rôle essentiel comme catégories de lecture pour faire prendre conscience, interpréter autrement et comprendre les situations d'enseignement-apprentissage. Ces savoirs de la recherche sur les pratiques enseignantes peuvent devenir des « savoirs outils » utilisés par les formateurs en formation initiale ou continue et permettre à l'enseignant de passer de catégories intuitives de lecture de ses propres pratiques ou du sens commun, à des outils d'interprétation fondés, appuyés sur des résultats qui aident à lire autrement les situations professionnelles, à comprendre le fonctionnement des pratiques et aboutissent à éviter tout dogmatisme (Altet, 2002).

Il s'agit donc non seulement de faire connaître aux enseignants ces savoirs issus de la recherche sur les pratiques, mais aussi de les « transférer » et de les « transposer » à la pratique. Ce thème de la « transposition pragmatique » (Perrenoud, 2004) des savoirs théoriques pour enseigner pose la question des dispositifs adéquats du curriculum de formation professionnelle qui vont aider les enseignants en formation initiale ou continue à « mobiliser » ces savoirs issus de la recherche à bon escient dans des situations professionnelles vécues.

Certains dispositifs comme « l'analyse de pratiques » sont menés à l'aide d'outils provenant de la recherche afin d'intégrer des savoirs qui en découlent aux autres savoirs enseignants pour mieux rendre intelligibles les pratiques contextualisées.

Pour les chercheurs d'OPERA, des livrets de fiches d'analyse des représentations et des pratiques, mis en place à l'aide des savoirs de la recherche, permettent de reconstruire un autre rapport à la pratique et de développer par la réflexivité, la construction d'un jugement professionnel, d'une problématisation, d'un discernement. Ils aident les enseignants à sortir d'opinions toutes faites ou de représentations erronées sur l'apprentissage ou sur leurs actions.

En effet, dans les études de cas, les entretiens post-séances montrent que les enseignants, qui ont eu peu de formation ou simplement une formation théorique, ont du mal à porter un jugement professionnel sur leurs pratiques, les trouvant à chaque fois systématiquement « passables », ou encore rencontrent des difficultés à faire preuve de discernement, étant « satisfaits » de tout ce qu'ils ont fait et n'envisageant pas le moindre ajustement. Ils ne savent pas exprimer leur « sentiment d'efficacité personnelle » ou l'effet de leur pratique sur les apprentissages de leurs élèves. Or, même si des facteurs culturels peuvent expliquer la difficulté à porter un jugement « objectif » sur soi (UNESCO, 2015), d'après la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), le sentiment d'efficacité personnelle, la perception qu'a un individu de sa propre capacité à accomplir ou non une tâche, est essentiel à tout changement. Ainsi, les recherches ont montré que, dans le domaine de l'éducation, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves exerce une influence importante sur leurs résultats scolaires et leur comportement. Et dans TALIS (OCDE, 2014 p. 168), se référant à Caprara *et al.* (2006) ; Klassen et Chiu (2010) rappellent que :

« des données de plus en plus nombreuses indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, qui correspond à leur efficacité en matière d'instruction, d'implication des élèves et de gestion de la classe, a également une incidence importante sur les résultats scolaires des élèves, tout en améliorant leur satisfaction professionnelle ».

C'est pourquoi des dispositifs, comprenant des fiches et outils de travail sur les représentations et l'analyse des pratiques à l'aide de grilles de lecture issues du diagnostic de la recherche, sont conçus de manière à aider chaque enseignant à prendre conscience de la complexité des pratiques et à l'amener à une certaine compréhension de leur fonctionnement. La prise de conscience par l'enseignant, du fait qu'il pouvait faire autrement, est le point de départ d'une amélioration de sa pratique. Ces outils, livrets de fiches ainsi construits, visent à professionnaliser les enseignants en développant une posture de réflexivité qui les amène à une certaine lucidité pour questionner chemin faisant l'exercice de leur propre pratique.

Or il n'y a pas d'analyse de pratiques formatrices sans « pratiques mises en œuvre » dont part l'analyse (les séances observées), sans « théorie », c'est-à-dire sans référents théoriques issus de la recherche ou formalisés à partir de la pratique. Ces grilles de lecture théoriques sont des « moyens » pour réfléchir, des « savoirs-outils ». Mais l'analyse nécessite aussi la présence d'un formateur-accompagnateur ou de pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse par la réflexion à l'aide de ces outils maîtrisés (par les personnels d'encadrement,

membres de l'équipe locale). C'est ce que Perrenoud (2005) a appelé « le paradoxe » de l'analyse de pratiques : « c'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques », mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur et d'outils, de fiches, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour « reconstruire » sa compréhension de la situation et de l'action.

Le changement relève donc d'abord de l'enseignant, de la prise de conscience de ses conceptions, de ses actions et des formateurs d'enseignants qui transfèrent un savoir scientifique en grille de lecture pour les aider à lire et caractériser leur pratique.

Les travaux d'OPERA partent du principe que recherche et formation peuvent s'enrichir mutuellement et que l'enseignant professionnel peut nourrir son jugement, son discernement à partir des résultats de la recherche, renforcer son sentiment d'efficacité personnelle qui est à la base d'un développement professionnel durable, et changer à partir de la prise de conscience de ses représentations et pratiques effectives. D'après l'enquête TALIS de l'OCDE (2014, p. 183), des travaux de recherche récents développent cette question :

« L'une de ces composantes est que les programmes de formation initiale des enseignants doivent s'intéresser aux idées que les enseignants se font de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage avant de commencer à enseigner. Ainsi, ces programmes peuvent former les enseignants à axer le cours sur l'apprenant, c'est-à-dire à exposer les élèves à des formes d'apprentissage fondées sur l'observation et l'investigation. Les enseignants initialement formés suivant ce modèle sont susceptibles d'adopter (ou d'adhérer à) des formes d'apprentissage plus constructivistes et axées sur les élèves. De fait, il est établi que les convictions des enseignants, de même que le contenu et les connaissances pédagogiques, peuvent influencer sur l'apprentissage des élèves (Darling-Hammond, 1998 ; Staub et Stern, 2002 ; Tatto et Coupland, 2003). »

Ainsi, à la recherche sur les pratiques enseignantes nécessaires à la professionnalisation du métier d'enseignant s'ajoutent les recherches récentes sur la formation qui aident aussi à mieux comprendre le processus d'apprentissage et de développement professionnel.

5. PISTES DE FORMATION ET DE CHANGEMENT À L'AIDE DES OUTILS D'ANALYSE

Pour la formation des enseignants, la démarche de recherche basée sur l'observation des pratiques enseignantes et les résultats de la recherche OPERA sur les pratiques enseignantes ont eu pour finalité de proposer des outils conceptuels d'analyse du processus enseignement-apprentissage aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux personnels d'encadrement et de développer leur réflexivité pour les aider à s'adapter.

Il s'agit d'aider les enseignants à « savoir-analyser » leurs propres pratiques en en regardant les effets sur les apprentissages des élèves, à

comprendre le fonctionnement des pratiques et de leurs effets sur les apprentissages des élèves.

Les résultats de la recherche OPERA permettent de dégager trois grandes thématiques pour la conception des outils de formation. Trois livrets de fiches ont été conçus pour la formation initiale et continue et sont destinés aux enseignants, personnels et aux encadreurs.

Chaque équipe de concepteurs a produit des outils sur une des trois thématiques suivantes :

1) *L'organisation et la gestion de la classe* est une compétence organisationnelle et relationnelle fondamentale de l'exercice de la pratique enseignante pour créer et maintenir un environnement et un climat favorables aux apprentissages, qui recouvrent plusieurs dimensions parmi lesquelles :

- l'organisation de la classe avec la gestion du temps, l'aménagement de l'espace, (disposition, décoration, dans et hors classe), selon le niveau et les effectifs, le choix et l'utilisation des moyens et matériels didactiques ;
- la gestion de la dynamique du groupe-classe, du climat, des relations, des règles de fonctionnement, de la discipline, des conflits ;
- l'organisation du travail des élèves, des types de regroupements (travaux de groupes, inclusion) ;
- les styles de gestion de classe, d'autorité, de leadership.

2) *L'organisation et la gestion de l'enseignement-apprentissage* correspondent à la compétence pédagogique fondamentale de l'exercice de la pratique enseignante pour faire apprendre, et recouvrent plusieurs dimensions parmi lesquelles :

- l'articulation du processus d'enseignement à différentes théories d'apprentissage, le processus interactif enseignement-apprentissage ;
- l'organisation de conditions d'apprentissage, des facteurs qui facilitent les apprentissages, l'implication, la mise en activité, l'engagement dans la tâche des élèves ;
- le choix de différentes stratégies, modalités, méthodes actives ou autres, situations-problèmes, projets et pas seulement le ou les questionnement(s) ;
- les formes d'évaluation, l'évaluation formative.

3) *L'organisation et la gestion du savoir et des apprentissages* correspondent à la compétence didactique fondamentale de l'exercice de la pratique enseignante pour faire apprendre, et recouvrent plusieurs dimensions parmi lesquelles :

- la structuration des contenus, notions, savoirs à faire apprendre, leur transposition et la progression didactique dans les séances ;

- le choix des consignes, des tâches, des activités des élèves ;
- la gestion et la correction des erreurs (collective, individualisée), les remédiations individuelles ;
- les modes d'acquisition des savoirs (fixation, production, structuration), la différenciation, le transfert, l'intégration, la réflexivité, la métacognition, le sens des apprentissages.

Ainsi, ce choix d'outils de formation à partir des pratiques effectives analysées dans les situations quotidiennes de classe pour mettre en œuvre une réforme contraste avec les pratiques habituelles plaquant souvent des réformes toutes faites ou des injonctions au changement.

Ces outils articulant résultats de recherche et formation se situent dans la perspective d'un développement professionnel d'enseignants capables de jugement professionnel, de réflexivité, d'adaptation au changement. Il s'agit bien d'offrir aux enseignants une formation centrée sur leurs représentations et leurs pratiques, de développer leur capacité à les analyser, à dégager la logique de leurs processus d'enseignement, à montrer les limites pour pouvoir adopter de nouvelles pratiques favorables aux apprentissages, et ainsi de les amener à se construire un jugement professionnel, qui les prépare à exercer leur métier de façon plus efficace pour les élèves dans un monde en perpétuel changement.

5.1 Outils, fiches de formation pour mener une analyse des représentations

Les concepteurs d'outils d'OPERA ont conçu des outils sous forme de fiches de réflexion, de questionnement (ex. : Q-Sort) pour des enseignants, des personnels pédagogiques en formation dans les structures de formation initiale ou continue (élèves-maîtres, encadreurs) qui ont déjà des représentations de « ce qu'est l'enseignement-apprentissage », élaborées à partir de leurs expériences scolaires antérieures ou de leurs lectures. Il s'agit de faire émerger leurs représentations autour des trois thématiques décrites ci-dessus.

Ces outils doivent faire émerger leurs différentes conceptions. Cette prise de conscience des représentations est le point de départ du changement des pratiques et de l'apprentissage professionnel de l'enseignant.

5.2 Outils, fiches de formation à l'auto-observation et à l'analyse des pratiques pour leur amélioration

À partir de transcriptions papier anonymisées des séances de CP2 et de CM2 observées, il s'agit d'amener des groupes d'enseignants avec un formateur, à analyser les pratiques décrites, à comprendre le fonctionnement d'une pratique à partir de l'analyse de ses 3 domaines constitutifs, à faire le lien entre pratique d'enseignement et effets sur l'apprentissage des élèves.

Ces dispositifs visent à mettre en place une formation professionnalisante par « analyse de pratiques » et réflexivité avec une centration sur la pratique, par une démarche qui se décentre de l'action et permet une clarification des variables en jeu, pédagogiques et didactiques, un essai d'explicitation, de mise en mots des actions puis, dans l'étape d'analyse, une mise en relation des facteurs par rapport aux apprentissages des élèves.

Ce type de formation vise la professionnalisation et sert de levier de changement des représentations, de prise de conscience des pratiques ; il favorise la construction d'un jugement et d'un développement professionnel. Pour le maître, il s'agit de passer du questionnement à l'organisation de situations actives, en proposant à l'élève une tâche complexe, un problème qui constitue pour lui « un obstacle », occasion d'un véritable apprentissage. C'est ce souci de la prise en compte des savoirs qui est visée et qui exige que le maître ait une pleine maîtrise des savoirs prévus par les programmes auxquels il veut que l'élève accède.

5.3 Outils vidéo de formation, petits films sur les diverses thématiques

Des séquences ont été enregistrées en vidéo, qui permettent d'illustrer différentes façons d'enseigner-apprendre. Ces séances servent de points d'appui à analyser sur des aspects pédagogiques ou didactiques à travailler ; des questions accompagnent les séquences vidéo.

Chacun de ces types d'outils, qui constituent les phases d'une formation partant de l'analyse des représentations, passant par l'analyse de pratiques effectives puis par la conception de nouvelles pratiques, est accompagné d'apports théoriques thématiques complémentaires servant à répondre à des besoins en formation théorique sur l'enseignement-apprentissage. Ils sont fondés sur des ressources actuelles des sciences de l'éducation (revue de la littérature) ; les outils produits sont accompagnés de scénarios et d'illustrations pour leur mise en œuvre pratique et sont actuellement testés dans trois régions à l'occasion de différentes formations.

6. CONCLUSION

Ainsi, ce choix d'outils de formation à partir des pratiques effectives analysées dans les situations quotidiennes de classe pour mettre en œuvre une réforme contraste avec les pratiques habituelles plaquant souvent des réformes toutes faites ou des injonctions au changement.

Ces outils articulant recherche et formation se situent dans la perspective d'un développement professionnel d'enseignants capables de jugement professionnel, de réflexivité, d'adaptation au changement. Il s'agit bien d'offrir aux enseignants une formation centrée sur leurs représentations et leurs pratiques, de développer leur capacité à les analyser, à dégager la logique

de leurs processus d'enseignement, à en montrer les limites pour pouvoir adopter de nouvelles pratiques favorables aux apprentissages, et ainsi de les amener à se construire un jugement professionnel, qui les prépare à exercer leur métier de façon plus efficace pour les élèves dans un monde en perpétuel changement. Ce processus de transformation des pratiques par le développement professionnel est certes plus long que la mise en œuvre d'une réforme « top down » importée, mais c'est un modèle prometteur, parce qu'ancré dans son contexte et porté par les acteurs du système : formateurs et enseignants changent la formation. Il n'en demeure pas moins que la démarche OPERA doit être appropriée à tous les niveaux du système éducatif, que ce soit dans les institutions de formation initiale et les structures de formation continue, en veillant à sa mise à jour périodique par les acteurs dans les différents contextes. Ainsi, les fiches-outils pour des formations issues de la recherche OPERA menée au Burkina Faso ont été conçues dans la perspective de leur large dissémination, en particulier dans les pays francophones et ceux de l'Initiative francophone de formation à distance des enseignants (IFADEM) de l'OIF, Organisation de la Francophonie (Bucarest, 2006). Les auteurs ont eu présents à l'esprit leur traduction dans d'autres langues et leur usage étendu. Elles sont conçues pour servir également de base de référence à une démarche analytique de recherche sur les pratiques enseignantes en classe et sur la conception d'outils de formation effectivement utilisables par les enseignants et leurs encadreurs. À cet effet, la méthodologie utilisée pour la conception des fiches-outils a été simplifiée et rendue transparente pour leur mise à jour périodique dans différents contextes. Les concepteurs les ont voulues flexibles, peu directives et facilement adaptables.

Comment changent les formations d'enseignants ?

Dans le cadre de cet ouvrage, des auteurs français, belges, canadiens, suisses et africains se penchent sur le phénomène de l'évolution des programmes de formation à l'enseignement, cherchant à circonscrire les forces en jeu. Au fil de sa lecture, le lecteur découvrira les facteurs qui ont influencé, d'une façon ou d'une autre, la trajectoire des formations dans chacun des contextes décrits par les auteurs. L'ensemble des contributions permet d'apercevoir des façons dont sont initiées et pilotées les transformations ; la réaction des institutions face à la transformation accélérée des contextes professionnels ; les facteurs qui conditionnent particulièrement l'orientation du curriculum et ceux qui jouent un rôle dans la mobilisation des acteurs. Le phénomène de résistance est aussi abordé par quelques auteurs.

Structuré en quatre sections, l'ouvrage explore l'influence du contexte d'exercice de la profession, la demande sociale et les cadres législatifs, les attentes et les stratégies des acteurs, et les tensions internes aux dispositifs et aux démarches de formation. On y découvre que les transformations s'inscrivent toujours dans une histoire et dans une culture et qu'elles sont fortement affectées par les rapports de force entre les groupes et les individus.

Julie Desjardins

est professeure titulaire et vice-doyenne à la formation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Jacqueline Beckers

Docteur en Sciences de l'éducation, Jacqueline Beckers est professeur émérite de de l'Université de Liège.

Pascal Guibert

est maître de conférences au département de sciences de l'éducation de l'université de Nantes. Il est membre du Centre de Recherche sur l'Éducation de Nantes (CREN).

Olivier Maulini

est professeur associé à l'Université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation).

deboeck B
SUPÉRIEUR

www.deboecksuperieur.com

ISBN 978-2-8073-0858-9

ISSN 1373-0258



9 782807 308589